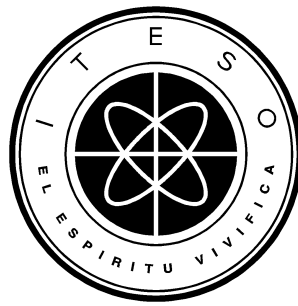


INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
MAESTRÍA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MODALIDADES A DISTANCIA A TRAVÉS DEL MARCO DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Trabajo recepcional que para obtener el grado de:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Presenta: María Eugenia Salinas Barragán

Tutor: María del Pilar Flores Ramírez

Tlaquepaque, Jalisco. Mayo de 2016

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos.....	1
Índice de tablas.....	3
Índice de figuras	4
Introducción	6
1 Las mediaciones docentes y la formación de profesores en Entornos Virtuales de Aprendizaje	9
1.1 La transición de lo presencial a lo virtual	9
1.2 El ITESO como contexto organizacional.....	21
2 El marco teórico y metodológico para la formación de docentes en Entornos Virtuales de Aprendizaje.	30
2.1 La Gestión del Conocimiento como fundamento del cambio organizacional	30
2.2 El plan de trabajo.....	34
2.3 Los métodos de recolección de datos	45
3 La gestión del conocimiento para innovar en la formación de docentes en Entornos Virtuales de Aprendizaje.	52
3.1 Los procesos y aprendizajes de la Comunidad de Práctica	52
3.2 Los procesos y aprendizajes de la Comunidad de Aprendizaje	69
3.3 El conocimiento estructural	89
4 Conclusiones.....	114
5 Referencias.....	119
6 Anexos.....	126
Anexo 1	126
Anexo 2	127
Anexo 3	132

Anexo 4	134
Anexo 5	135

Índice de tablas

Tabla 1. Inscripción de alumnos a programas académicos, por departamentos.	26
Tabla 2. Plan de Intervención.	44
Tabla 3. Formato para la construcción de guías de entrevistas.	47
Tabla 4. Ejemplo de la estructura del diario de registro para la plataforma de gestión del aprendizaje virtual.	49
Tabla 5. Ejemplo de estructura de diario de registro para los correos electrónicos.	50
Tabla 6. Tabla de análisis de datos.	51
Tabla 7. Diseño de la Intervención.....	109

Índice de figuras

Figura 1. Modelo de las 5 etapas (Salmon, 2004).....	14
Figura 2. Organigrama de Funcionarios del ITESO (ITESO, 2014).....	27
Figura 3. Constitución de la CoP durante la Fase de Consolidación.	57
Figura 4. Etapas de desarrollo de una CoP (Wenger, 1998).	58
Figura 5. Actividades de los miembros de la CoP durante la fase Activa (mapeo del conocimiento y diseño de la estrategia de gestión del aprendizaje).	59
Figura 6. Revisión de la Ruta de Formación como Negociación de Significado.	60
Figura 7. Configuración de la CoP al finalizar el mapeo del conocimiento y el diseño de la intervención.	61
Figura 8. Configuración de la primera Comunidad de Aprendizaje.....	65
Figura 9. Actividades de los miembros de la CoP durante la fase de dispersión (primer grupo inscrito en la ruta de formación).....	67
Figura 10. Actividades de la CoP durante la fase de actividad (segundo grupo inscrito en la ruta de formación).	68
Figura 11. Configuración de la segunda Comunidad de Aprendizaje.	69
Figura 12. Ejes para la innovación de las mediaciones docentes en cursos a distancia. .	70
Figura 13. Ejemplo de actividad que promueve la construcción colaborativa de conocimiento.	71
Figura 14. Ejemplo de actividad que invita a contrastar conocimientos sobre el objeto de estudio.	72
Figura 15. Ejemplo de actividad que fomenta la aplicación de procedimientos en nuevos escenarios y contextos.....	74

Figura 16. Ejemplo de actividad encaminada a la reflexión metacognitiva.	76
Figura 17. Actividad “El cambio de paradigma en la educación”.	77
Figura 18. Segundo ejemplo formulación de preguntas propias.	79
Figura 19. Ejemplo de una entrada de un participante en el que se refleja la opinión personal sobre el tema desarrollado.	81
Figura 20. Actividad transversal al curso.	82
Figura 21. Ejemplo de debate suscitado a partir de una publicación de un participante.	83
Figura 22. Ejemplo de apertura en la Comunidad de Aprendizaje.	84
Figura 23. Formas de contactar al moderador proporcionadas a los estudiantes.	85
Figura 24. Postal electrónica utilizada para invitar a participar en la CoP.	90
Figura 25. Postal electrónica utilizada para invitar a participar en la CoP.	91
Figura 26. Postal electrónica utilizada para invitar a participar en la CoP.	91
Figura 27. Mapa del conocimiento real sobre mediaciones docentes en modalidades alternativas.	93
Figura 28. Diseño del entorno virtual de aprendizaje.	94
Figura 29. Funciones del tutor.	96
Figura 30. Marco para las intervenciones del tutor.	97
Figura 31. Momentos claves del curso.	98
Figura 32. Redes sociales de apoyo.	99
Figura 33. Motivación.	99
Figura 34. Instrumento de retroalimentación a la Ruta de Formación Docente en Modalidades Alternativas.	113

Introducción

Todos hemos tenido un profesor al que no recordamos por la materia que nos “enseñó”. Quizás jamás volvimos a integrar una ecuación diferencial, nunca calculamos de nuevo la normalidad de una solución de K_2CO_3 que contiene 22% en peso de la sal y tiene una densidad de 1,24 g/ml. Es muy probable que estos saberes no sean requeridos en nuestra práctica cotidiana; sin embargo, este maestro se hace presente en nuestra memoria porque gracias a él aprendimos a aprender.

Aprender a aprender es la capacidad de continuar el aprendizaje a lo largo del tiempo, de organizar la propia enseñanza, de administrar eficazmente los esfuerzos, de entender las propias necesidades y atenderlas, de comprometerse a construir conocimiento a partir del que ya se posee, de reutilizarlo y aplicarlo en una variedad de situaciones.

Este aprendizaje continuo se ha visto favorecido gracias a la aparición de las tecnologías de la información tales como el internet y los dispositivos móviles. De manera espontánea ha surgido a un modelo de aprendizaje no formal centrado en el aprendiz en donde no existe un inicio o final de curso y cada individuo se apropia del conocimiento a su propio ritmo a partir de intereses personales. Los individuos buscan comunidades para enriquecer lo que ya conocen o para compartir e incluso construir juntos.

A partir de estos cambios, las instituciones educativas han incorporado cursos a distancia en su oferta formativa y algunos profesores de modalidades presenciales han migrado a modalidades virtuales o semi-presenciales. Este salto no ha sido sencillo y ha significado una gran cantidad de desafíos para los pioneros ya que una gran parte de ellos han desarrollado su práctica a partir de la intuición y de la prueba y el error.

Ante el reto que implica la formación de docentes especializados en modalidades a distancia el marco de la Gestión del Conocimiento ofrece un punto de partida. A través

del trabajo colaborativo y la recuperación de las experiencias existentes en las organizaciones educativas se generan procesos creativos para posteriormente incorporar el conocimiento producido en los miembros para los cuales este es relevante.

En el presente informe se comparte la experiencia de Gestión del Conocimiento de un grupo de asesores del Centro de Aprendizaje en Red (CAR) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) que apoya a los profesores a hacer este tránsito de la educación presencial a un modelo de educación en red y en la red, que justamente es una propuesta que ha apostado a una forma de facilitar el proceso de aprendizaje basado en la autonomía, la interacción, la diversidad, la apertura y la colaboración.

El documento se encuentra dividido en tres capítulos y un apartado para conclusiones. En el primer capítulo se planea la problemática de la formación de docentes en modalidades a distancia y se justifica la necesidad de generar una propuesta de innovación para atenderla desde el marco de la Gestión del Conocimiento a partir del contexto institucional, además se definen los propósitos y alcances del proyecto.

En el segundo capítulo se muestra el marco teórico de la Gestión del Conocimiento en el que se fundamenta la intervención, se describen los métodos de recolección de información y se reseña el plan de trabajo, es decir, la ruta metodológica y las actividades necesarias para el desarrollo del proyecto.

En el tercer capítulo se encuentra el análisis del proceso en el cual se hace un recuento de todas las etapas del proyecto, estableciendo un diálogo de los sucesos con la teoría, además se presentan los productos derivados de la Gestión del Conocimiento.

Por último se incluyen a manera de reflexión las conclusiones sobre lo ocurrido y el conocimiento producido, se plantean las condiciones que facilitan o dificultan un proceso de Gestión del Conocimiento partiendo de la experiencia del propio proyecto,

aunque es importante destacar que no se pretende afirmar que exista una forma única de conducir un proceso de esta naturaleza.

Esta experiencia de Gestión del Conocimiento es una invitación a que el *aprender a aprender* no ocurra sólo en los individuos, sino que trascienda a las organizaciones y que estas también aprendan bajo la premisa de la creación, adquisición, transferencia y almacenamiento del conocimiento de manera auto-regulada y así como el trabajo colaborativo que son su fundamento.

1 Las mediaciones docentes y la formación de profesores en Entornos Virtuales de Aprendizaje

En este primer capítulo se ofrece un panorama de las implicaciones del auge de las tecnologías de la información para el ámbito educativo y particularmente los retos que este hecho representa para el profesor migrante a modalidades a distancia. Además se presenta y justifica el proyecto innovación en la formación de docentes en modalidades a distancia a través del marco de la gestión del conocimiento desde el contexto organizacional del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, ITESO.

1.1 La transición de lo presencial a lo virtual

A partir de los avances tecnológicos de los últimos tiempos, la sociedad ha experimentado una reconfiguración, las fronteras se disuelven, las formas de interactuar cambian y también el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma.

La Educación a Distancia abre para el maestro del siglo XXI, la posibilidad de proyectarse a un número ilimitado de personas de todas las edades, pueblos, razas, religiones, con un sentido de inclusión sin precedentes en la historia, pero al mismo tiempo se reconsidera el papel del profesor en la práctica educativa y su interacción con los estudiantes.

La UNESCO (Maya, 1993, pp. 16-17) define a la educación a distancia como “una modalidad educativa que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente, según sea la distancia, el número de alumnos, tipo de conocimientos que se imparte, etc.”

Por su parte los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVAs) son una forma de educación a distancia que puede ser entendida de manera tradicional como la educación formal basada en una institución en la que el grupo de aprendizaje está separado y en que la que se utilizan tecnologías de las telecomunicaciones para conectar a alumnos, recursos e instructores (Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek, 2003).

Esta definición consta de los siguientes componentes:

- **Educación formal basada en una institución**, este componente puede someterse a juicio ya que existen por ejemplo, desde MOOCs (*Massive Open Online Courses*), que no necesariamente son diseñados por instituciones, hasta tutoriales de YouTube, sin embargo el carácter formal de la misma se expresa en el diseño de situaciones educativas específicas para que la instrucción sea efectiva y una serie de certificaciones que dan fe de lo aprendido.
- **Grupo de aprendizaje separado**, es decir, los aprendices y los profesores no comparten tiempo y espacio.
- **Utilización de tecnologías como medio de conexión**, en otras palabras, la instrucción, la comunicación y la interacción es mediada a través de tecnología. Actualmente internet es el principal medio utilizado.

Aunque lo anterior proporciona nociones generales sobre los EVAs, no se ahonda en sus características; sin embargo, el Conectivismo, que integra principios explorados por la teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización y representa una crítica al Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo (Siemens, 2004), explica la manera en la que la tecnología y principalmente la internet influye en la manera en la que actualmente aprendemos. Los principios básicos del Conectivismo son (Downes, 2006):

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conexión de nodos o fuentes de información especializados.

- El aprendizaje puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad de saber es más crítica que aquello que se sabe actualmente.
- Aprender y conocer son procesos constantes y progresivos.
- La habilidad de ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es fundamental.
- El objetivo de todas las actividades de aprendizaje es la eficacia y la precisión del conocimiento actualizado.
- Tomar decisiones supone aprender. Elegir qué aprender y el significado de la información entrante está visto a través de la lente de una realidad cambiante.
- Una respuesta correcta hoy, puede ser falsa mañana debido a las alteraciones en el ambiente de la información que afecta a la decisión.

En el ámbito educativo estos principios se ven traducidos principalmente en el diseño de EVAs, pero vislumbra paralelismos con el enfoque sociocultural ya que pone en el centro del proceso al individuo, considera la Zona de Desarrollo Próximo, así como el aspecto histórico y social del aprendizaje.

El enfoque sociocultural en la educación está basado en la propuesta de varios autores siendo el eje principal la ley genética de Vygotsky (Carrera y Mazzarella, 2001). Este modelo pone énfasis en la historicidad de la naturaleza del psiquismo humano, que habla de un proceso de aprendizaje social (interpsicológico) y posteriormente individual (intrapsicológico). Es decir, la importancia radica tanto en lo social como en lo co-construido por el sujeto y por los otros que posteriormente vuelve a ser distribuido socialmente (Martínez, 1999).

El aprendizaje y el desarrollo están relacionados en lo que el llama la Zona de Desarrollo Próximo, esta puede ser entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Wertsch, 1988).

Algunas de las implicaciones de la ZDP en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- La instrucción de alguien más experto se vuelve fundamental.
- Los individuos pueden participar en actividades que no dominan.
- La solución de los problemas están distribuidos entre los participantes.
- El desarrollo está relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse entre un individuo y un grupo.

Para conocer cual es la Zona de Desarrollo Próximo de un estudiante es necesario hacerse una serie de preguntas ¿qué es lo que el estudiante puede hacer por sí mismo, trabajando de manera independiente o sin ayuda?, ¿qué es lo que el estudiante puede hacer con ayuda?, ¿qué está más allá del alcance del estudiante incluso si recibe ayuda?, ¿sé lo que los estudiantes deben comprender al final de la actividad, unidad, curso?, ¿tengo una idea de las habilidades y conocimiento que los estudiantes deben tener para alcanzar la comprensión?, ¿las actividades que he diseñado me ayudan a saber lo que los estudiantes han comprendido y en que necesitan trabajar más?, entre otras.

Sin embargo, en la educación a distancia resolver estos cuestionamientos no es una tarea sencilla ya que la ZDP de cada estudiante será distinta y el medio por el cual se detectará será predominantemente a través del lenguaje escrito, que es el más utilizado en esta modalidad. Para esto es necesario observar y asistir a los estudiantes para entender los procesos individuales que siguen para lograr la comprensión, así como ajustar la instrucción a partir de los logros de los estudiantes y de los elementos que necesitan ser mejorados.

Un concepto vinculado con la ZDP es el andamiaje, este es una forma de asistencia por parte de un experto que permite al aprendiz resolver un problema o llevar a cabo una tarea que no podría por sí solo (Daniels, 2003). Esta expresión de la mediación está más enfocada a personas que a artefactos, es decir está más relacionada a la actividad docente, que al diseño propio de entornos virtuales de aprendizaje.

Mientras mayor es el nivel de incertidumbre que experimenta el estudiante, mayor deberá ser el andamiaje necesario y este depende de las respuestas del estudiante y de la detección oportuna de la ZDP. Este nivel de mediación, es decir el nivel de control por parte del profesor, ocurre en 5 niveles propuestos por Wood (Daniels, 2003)

- Nivel 0: Ninguna ayuda.
- Nivel 1: Sugerencia verbal general.
- Nivel 2: Sugerencia verbal concreta.
- Nivel 3: Indicar materiales.
- Nivel 4: Preparar materiales.
- Nivel 5: Hacer una demostración del uso de los instrumentos.

Por su parte Gallimore y Tharp mencionan los siguientes medios de desempeño con ayuda como una forma de andamiaje (Gallimore y Tharp, 1993)

- El modelo. Proceso de ofrecer conductas para la imitación.
- Manejo de la contingencia. Refuerzos sociales de elogio y aliento centrado en la conducta positiva.
- Realimentación. Proporcionar información sobre el rendimiento obtenido por un alumno comparándola con algún estándar.
- Instrucción. Facilitar instrucciones para la realización de un acto específico.
- Interrogación. Formulación de preguntas para provocar creaciones por parte del alumno.
- Estructuración. Provisión de estructuras de explicación o para la actividad cognitiva.

El modelo puede ser utilizado cuando el estudiante está muy alejado del aprendizaje deseado (por ejemplo, proporcionar enlaces a videos tutoriales que modelan pasos a seguir para resolver alguna cuestión técnica), mientras que el manejo de la contingencia es ideal cuando ya está muy cerca del objetivo (por ejemplo, el elogio cuando un

estudiante hace un buen trabajo y está a punto de lograr el aprendizaje esperado). La realimentación, interrogación y estructuración son medios de ayuda transversales que suceden durante todo el proceso.

Salmon (2004), propone un modelo de enseñanza/aprendizaje en línea que consta de 5 etapas este presenta en forma de una escala en la cual aparecen por cada nivel dos tipos de actividades del docente, la moderación en el ambiente virtual y el soporte técnico.

En la figura 1 se ejemplifica este modelo, la barra vertical a la derecha muestra el grado de interactividad durante el desarrollo de las etapas que inicia siendo muy poca, aumenta progresivamente en la socialización, el intercambio de información y la construcción de conocimiento para disminuir durante la etapa de desarrollo.

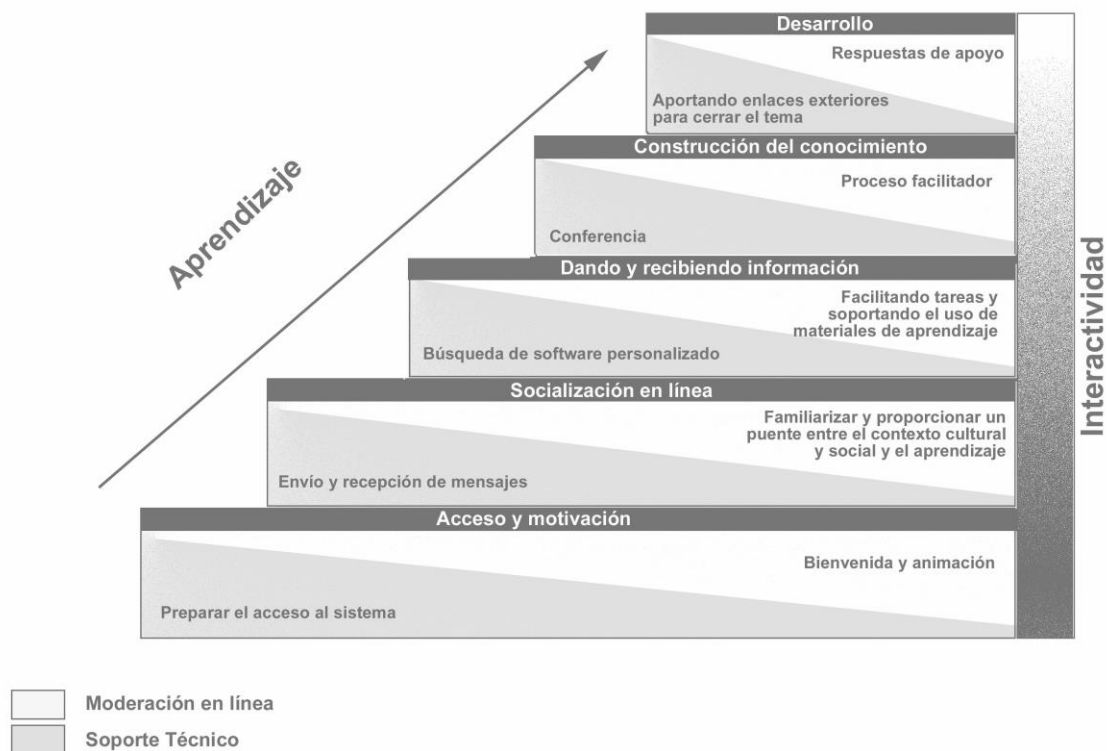


Figura 1. Modelo de las 5 etapas (Salmon, 2004).

Este modelo tiene paralelismos con el nivel de mediación propuesto por Wood y recurre a algunos mecanismos de ayuda como medio. Por ejemplo:

- En la etapa de acceso y motivación, el estudiante necesita un nivel bajo de mediación, ya que las actividades de bienvenida requieren básicamente el manejo de la contingencia.
- Durante la socialización se requiere familiarizar y proporcionar puentes entre los contextos cultural, social y de aprendizaje e incrementa el grado de intervención del profesor proporcionando espacios de interacción entre los estudiantes y facilitando las condiciones para el proceso.
- En el intercambio de información se facilitan las tareas y se fomenta el uso de materiales de apoyo, estando en los niveles 3, 4 y 5 propuestos por Wood, utilizando la estructuración y la instrucción como principal medio de ayuda.
- Cuando se lleva a cabo la construcción de conocimiento, el profesor es un facilitador del proceso, ubicándose en el nivel 2 de mediación utilizando mecanismos como la estructuración, la realimentación y la interrogación.
- Y por último en el desarrollo se requiere proporcionar respuestas de apoyo por lo que de nuevo se hace uso del manejo de la contingencia y con nivel 1 y 0 de andamiaje.

Según Hernández “aprender de los otros y con ellos es la máxima fundamental del acercamiento del paradigma sociocultural a la educación” (2006, p. 157). Regresando un poco a los principios del Conectivismo se puede notar que este es compatible con esta concepción, ya que aprender de los otros implica la diversidad de opiniones y la conexión a nodos o fuentes de información especializados.

Este tránsito de lo inter a lo intrapsicológico, se lleva a cabo a través de la mediación realizada por instrumentos materiales y psicológicos y así como por otros individuos. En la educación a distancia esta mediación se puede observar en el diseño mismo del curso

como en la práctica docente. Para fines del presente documento nos enfocaremos en esta última.

Las principales actividades de mediación que realiza un profesor en ambientes virtuales de aprendizaje (Llorente, 2006) pueden ser clasificadas de la siguiente manera:

- **Académicas/pedagógicas:** proporcionar información, extender, clarificar, explicar, diseñar actividades y situaciones de aprendizaje, valorar y evaluar el trabajo de los estudiantes, dirigir y participar en diálogos y discusiones, etcétera.
- **Técnicas:** apoyo técnico a los estudiantes, actualizar la plataforma del curso, revisión de correo electrónico, etcétera.
- **Organizativas:** establecer el calendario del curso, explicar normas, ofrecer información significativa en relación a procesos institucionales, proporcionar estructuras de interacción y comunicación, etcétera.
- **Orientadoras:** proporcionar retroalimentación, dar recomendaciones públicas y privadas, individuales y grupales sobre el trabajo y su calidad, monitorear el ritmo del aprendizaje, motivar a los estudiantes, informar sobre el progreso, etcétera.
- **Sociales:** dar bienvenida al curso, animar y estimular la participación, etcétera.

Estas tareas deben ser realizadas en función de las habilidades y condiciones de los estudiantes, por lo que se requiere conocer de dónde se parte y hacia dónde se quiere llegar.

La separación espacio-temporal y el uso de la tecnología como medio de conexión, componentes mencionados anteriormente, hacen que los profesores se enfrenten a problemas recurrentes en las principales actividades de mediación en modalidades a distancia.

Durante la caracterización de la práctica docente realizada en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) durante el otoño del 2013, se realizaron una

serie de entrevistas a coordinadores de profesores de cursos a distancia, a profesores de la academia que imparten una materia en modalidad virtual y a alumnos que han tenido experiencias con estos cursos, así como observaciones a EVAs de algunas asignaturas.

Sin importar el grado académico en el cual se imparte clases, se detectaron una serie de situaciones que representan un reto para los profesores: alto nivel de deserción, desmotivación y falta de participación por parte de los estudiantes, falta de comunicación entre alumno y profesor, las limitaciones del texto como principal medio de comunicación, interacción, organización y transmisión de conocimiento y la imposibilidad para expresar en términos escritos, el seguimiento inadecuado y la retroalimentación no clara por parte de los profesores, pudor al tener un nivel de exposición en la red, falta de certeza, frustración y soledad en estudiantes y profesores, falta de autogestión en los estudiantes, plataformas tecnológicas poco estéticas y funcionales, materiales de apoyo poco atractivos, el diseño instruccional como principal metodología de enseñanza entre otras.

Estos retos van más allá del manejo docente de la disciplina y suelen tener su origen en la ausencia de fundamentos pedagógicos y de conocimientos sobre la naturaleza específica de la educación a distancia. Sin embargo, muchas de estas problemáticas ya son atendidas por profesores de esta modalidad, sin que necesariamente su experiencia sea conocida por sus colegas. Esto es un aspecto a destacar, ya que no es que no existan recursos o conocimientos particulares de profesores, sino que el trabajo en solitario conlleva a la falta de capitalización de las prácticas de éxito o de las lecciones aprendidas, lo cual redundará en un detrimento del aprendizaje organizacional y en dobles o triples esfuerzos de los miembros de la organización.

Por otro lado, el ITESO reconoce nuevas condiciones para ampliar los espacios de aprendizaje y abre la posibilidad de aprender en un sistema educativo bajo la modalidad

virtual, como una estrategia más en su visión de ofrecer formación integral para la vida. En este sentido el Modelo Educativo destaca un aprendizaje más allá del aula:

“El proyecto de docencia y aprendizaje mediados por tecnología pretende sumarse a los esfuerzos del ITESO por transformar las prácticas de sus profesores y enriquecer los procesos de aprendizaje, a través de modelos docentes centrados en el estudiante y que incorporan en forma sistemática tecnologías de información y comunicación como mediaciones que posibilitan nuevas y mejores interacciones de todos los actores entre sí y de los actores con los contenidos, impulsando además el desarrollo de habilidades concretas para el aprendizaje y la práctica profesional.”(«El modelo educativo del ITESO: Un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura.», s. f., p. 25)

De igual manera el modelo destaca la visión de la universidad en este sentido:

“Actualmente, el trabajo en esta línea tiene su concreción en un conjunto de acciones transversales orientadas a apoyar los cursos presenciales con soporte en Web, para avanzar de manera gradual y transversal en el desarrollo de entornos de aprendizaje y cursos en línea, con la idea de llegar, en un momento dado, a la formación y consolidación de comunidades de aprendizaje.” («El modelo educativo del ITESO: Un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura.», s. f., p. 25)

Conjuntamente, las tecnologías de información y comunicación son uno de los ejes transversales mencionados en el Plan de Desarrollo Académico 2012-2016. En este plan se menciona la importancia de aumentar la oferta y la demanda de la educación virtual y se señala algunas de las metas muy puntuales para el 2016:

- Presencia en al menos un grupo internacional que ofrezca cursos virtuales.
- Todos los programas con al menos 5 cursos en línea.

- Mantener el nivel de la matrícula en cursos presenciales y aumentar el nivel de la matrícula en línea.

1.1.1 Intervenir la formación de docentes de Entornos Virtuales de Aprendizaje desde la Gestión del Conocimiento

Este horizonte originó la propuesta de llevar a cabo un proyecto de innovación desde la lógica de la Gestión del Conocimiento en el que se busca generar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿Existe conocimiento sobre prácticas docentes en modalidades a distancia? Y si es así ¿En qué personas y en qué artefactos se encuentra?, ¿Cuáles son los esfuerzos que se han hecho en el pasado y que se están haciendo en este momento en torno al aprendizaje en red y en la red?, ¿Cómo se puede capturar el conocimiento “real” que van generando los profesores que están moderando cursos a distancia?, ¿Qué adaptaciones requiere el conocimiento para que sea útil para otros profesores menos expertos?, ¿Es necesario adquirir conocimiento externo o es suficiente el generado entre los profesores del ITESO?, ¿Cuál es la estrategia más adecuada para transferir ese conocimiento a otros miembros de la organización?.

En este contexto podemos hablar de un proyecto de innovación ya que no sólo se atienden los retos explicado en el apartado anterior, sino que se recupera y se valida conocimiento existente para movilizar hacia una transformación en las prácticas de mediación de los docentes de EVAs.

El objetivo general del proyecto es el siguiente:

Generar conocimiento acerca de las mediaciones docentes en entornos virtuales de aprendizaje para la formación de profesores en modalidades a distancia.

Los objetivos secundarios son:

- a. Recuperar y sistematizar los conocimientos de los profesores experimentados que actualmente imparten cursos en modalidades alternativas.

- b. Capacitar a profesores neófitos en modalidades a distancia mediante una estrategia de Gestión del Aprendizaje.
- c. Crear una plataforma de colaboración que permita a los profesores tener acompañamiento por parte de profesores más experimentados y por sus pares.

Algunas de las ventajas de la implementación de un proyecto de esta naturaleza para los profesores que incursionan en modalidades alternativas son:

- Mejoramiento de la práctica profesional individual y de las academias de asignaturas virtuales.
- Creación de repositorios de conocimiento para ser consultados y utilizados por los profesores.
- Aprovechamiento de instancias universitarias para el diseño e implementación de los cursos.
- Disminuir la sensación de soledad que experimenta un profesor en la modalidad virtual.
- Mejoramiento de los resultados y condiciones de aprendizaje en los estudiantes.

Entre las ventajas para la institución se desatacan las siguientes:

- Capitalizar el conocimiento y que no se pierda cuando un profesor deja de dar un curso.
- Documentar la práctica docente más allá de lo que se realiza a través del sistema institucional de apoyo para la evaluación de las prácticas educativas y la gestión de la docencia (Valoración).
- Reconocer competencias de los profesores y focos de experiencia.
- Incrementar el capital intelectual y estructural.
- Obtener ventajas competitivas en relación a otras universidades locales en el campo de la educación con modalidad virtual.

- Fomentar la reutilización y prevenir los dobles esfuerzos ahorrando tiempo dedicado a la búsqueda de información y resolución de problemas.
- Incrementar la transparencia respecto a la localización de conocimiento valioso en la universidad.

1.2 El ITESO como contexto organizacional

La palabra contexto viene del latín *contextus* y se define como el “entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho” («Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición», 2001). Uno de los elementos clave de la Gestión del Conocimiento es justamente la descripción de este entorno (Canals, 2003).

A continuación se presentan los generales sobre la organización a intervenir, el ITESO, la descripción del área de interés para el proyecto de intervención en los cursos de modalidad virtual del Departamento de Estudios Socioculturales.

1.2.1 Contexto histórico

A mediados de los años 50, las dos grandes universidades que existían en esta ciudad eran la Universidad Autónoma de Guadalajara -privada, fundada en 1935- y la Universidad de Guadalajara -estatal, fundada en 1945- y muchos estudiantes egresados de las preparatorias no veían satisfechas sus aspiraciones en ninguna de éstas es por eso que entonces tenían que salir de la ciudad (Fregoso, 2007).

Padres de familia de los estudiantes del Instituto de Ciencias reunieron esfuerzos para que una alternativa a las dos ya existentes, esfuerzos que se vieron concretados el 31 de julio 1957 con la fundación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente solicitando a la Compañía de Jesús que asumiera la dirección académica de la institución.

En la actualidad la universidad pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ) que integra ocho universidades del país y a una red internacional constituida por más de 200 universidades jesuitas.

1.2.2 Principios filosóficos

Los principios filosóficos que rigen las actividades y la misión del ITESO están plasmados en el documento *Misión del ITESO: Orientaciones Fundamentales* (ITESO, 2003). En este documento se manifiestan los aspectos prioritarios de estos lineamientos relacionándolos a la realidad actual en el ámbito nacional y global.

Estos valores fueron concebidos cuando la universidad fue fundada y paulatinamente fue necesaria su formulación que se escribió entre finales de 1973 y principios de 1974 (Orozco, 2008), pero siguen vigentes en su haber. Las tres orientaciones eje asumidas por toda la comunidad universitaria (directores, maestros, alumnos, personal administrativo y de servicio) son:

a) Inspiración cristiana.

Como se mencionó anteriormente, cuando la universidad fue fundada se pidió a la Compañía de Jesús que asumiera la dirección académica. Los valores cristianos y de los evangelios orientan la vida y trabajo en la institución, no sólo como algo puramente individual, sino como un estilo de vida comunitario que busca colaborar en la transformación de este mundo en uno en el que reine la justicia, el amor, la verdad y la paz (ITESO, 2003).

Pero a pesar de esta inspiración clara, la universidad juzga indispensable una actitud de apertura respetuosa y crítica frente a las distintas ideologías y modos de interpretar la realidad basada en un diálogo más que la condenación cerrada e intransigente.

b) Una filosofía educativa específica.

Los aspectos concretos en los que se basa esta línea son (ITESO, 2003):

- Concientización. La persona es reflexiva ante las posibilidades de crecimiento y transformación de sí misma y del mundo.
- Libertad. Entendida como la posibilidad de auto-trascenderse en el amor haciendo una donación de sí mismo.
- Reglamentos y disciplina. Se identifica la necesidad de elementos externos que orienten, propicien y evalúen el proceso de auto-superación teniendo en cuenta las limitaciones propias del egoísmo, la pereza y la ignorancia. Estos reglamentos están en constante revisión y actualización.
- Participación y diálogo. El proyecto educativo como el itesiano permite que cada miembro de la comunidad universitaria forme parte de este a partir de un diálogo que permita influir y dejarse influir no sólo por los integrantes de la institución, sino también con aquellos que no comparten la fe, posición doctrinal o ideológica.
- Selección de carreras. Los programas son seleccionados y propuestos a partir del conocimiento de las necesidades del medio social sin dejarse condicionar por las necesidades creadas artificialmente por los mecanismos del sistema.
- Metodología escolar. En constante renovación y sujetas a fuertes críticas y condenas, la universidad ha optado por la implementación de seminarios, experiencias de campo, proyectos, diálogo interdisciplinar, nuevos mecanismos de evaluación de alumnos y profesores, presentación pública de trabajos y colaboración con otras universidades.

c) Un compromiso social definido.

El ITESO manifiesta una actitud social e individual que opta por la justicia y el compromiso social como agentes promotores del cambio y mejoramiento.

Más que un puro instituto tecnológico, la universidad busca formar profesionales capaces de colaborar activa y eficazmente al cambio social que nuestro país requiere.

Esta responsabilidad está basada en la necesidad de erradicar la injusticia estructural arraigada en México.

Los medios para promover el cambio propuestos por la institución son (ITESO, 2003):

- La formación de una opinión pública que esté dispuesta a denunciar y solidarizarnos con los que son víctimas de la injusticia.
- La erradicación de la violencia desde su raíz y no en sus síntomas.

En conclusión:

“El ITESO es una universidad de inspiración cristiana confiada a la Compañía de Jesús. Se concibe a sí mismo como una comunidad de personas en permanente crecimiento, bajo la inspiración de la tradición educativa jesuita y el análisis constante de la realidad.

Tiene como misión:

- a) Formar profesionales competentes, libres y comprometidos; dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad.
- b) Ampliar las fronteras del conocimiento y la cultura en la búsqueda permanente de la verdad.
- c) Proponer y desarrollar, en diálogo con las distintas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas e instituciones.

Todo ello encaminado a la construcción de una sociedad más justa y humana.”

(ITESO, 2003, p. 5)

1.2.3 Actividades

En correspondencia con los principios filosóficos algunas de las principales actividades de la universidad están relacionadas con los siguientes puntos:

- Docencia en Licenciaturas, Posgrados, lenguas y Educación Continua.
- Programas sociales (Programa de desarrollos regionales alternativos, programa de ecología política, programa institucional de los derechos humanos y la paz, programa empoderamiento y conflictividad social, programa intercultural indígena, programa migración).
- Producción académica e investigación.
- Formación en valores.
- Proyectos de aplicación profesional.
- Voluntariado.
- Acompañamiento a jóvenes.
- Actividades culturales.
- Educación física y salud integral.
- Vinculación universidad-empresa.
- Gestión de innovación y tecnología.
- Publicaciones periódicas.
- Incubadora de empresas.
- Repositorio de información académica (biblioteca).
- Proveedor de tecnologías de la información.

1.2.4 Población a quienes presta servicios

La matrícula del ITESO es de más de 10000 estudiantes de nivel licenciatura y posgrado distribuida de la siguiente manera (Morales-Orozco, 2015):

INSCRIPCIÓN DE ALUMNOS A PROGRAMAS ACADÉMICOS, POR DEPARTAMENTOS			
Departamento	Primavera	Verano	Otoño
Economía, Administración y Mercadología (EAM)	2,339	834	2,482
Hábitat y Desarrollo Urbano (HDU)	2,392	1,032	2,472
Procesos Tecnológicos e Industriales (PTI)	1,086	507	1,223
Estudios Socioculturales (ESO)	881	288	1,030
Electrónica, Sistemas e Informática (SOI)	754	363	852
Estudios Sociopolíticos y Jurídicos	766	258	813
Salud, Psicología y Comunidad (SPC)	618	279	656
Matemáticas y Física (MAF)	326	156	402
Educación (EDU)	184	54	180
Extracurriculares o de intercambio	109	0	111
Filosofía y Humanidades (FIH)	99	67	93
Centro de Lenguas (CELE)	14	0	16
Dirección General Académica (DGA)	14	0	14
Coordinación de Investigación y Posgrados (CIP)	1	0	0
Totales	9,583	3,828	10,344

Tabla 1. Inscripción de alumnos a programas académicos, por departamentos.
Fuente: Subdirección de Servicios Escolares del ITESO.

La oferta académica actual es de 32 licenciaturas, 4 especialidades, 18 maestrías (3 con modalidad en línea), 4 doctorados y un gran número de diplomados y cursos.

1.2.5 Organigrama

El ITESO está organizado en 4 direcciones que a su vez se dividen en: subdirecciones, coordinaciones, centros, oficinas y departamentos. La comunidad que labora en la universidad suma más de 2000 personas entre docentes, investigadores y personal de servicios de apoyo. La figura 2 muestra el organigrama general de la universidad (ITESO, 2014).

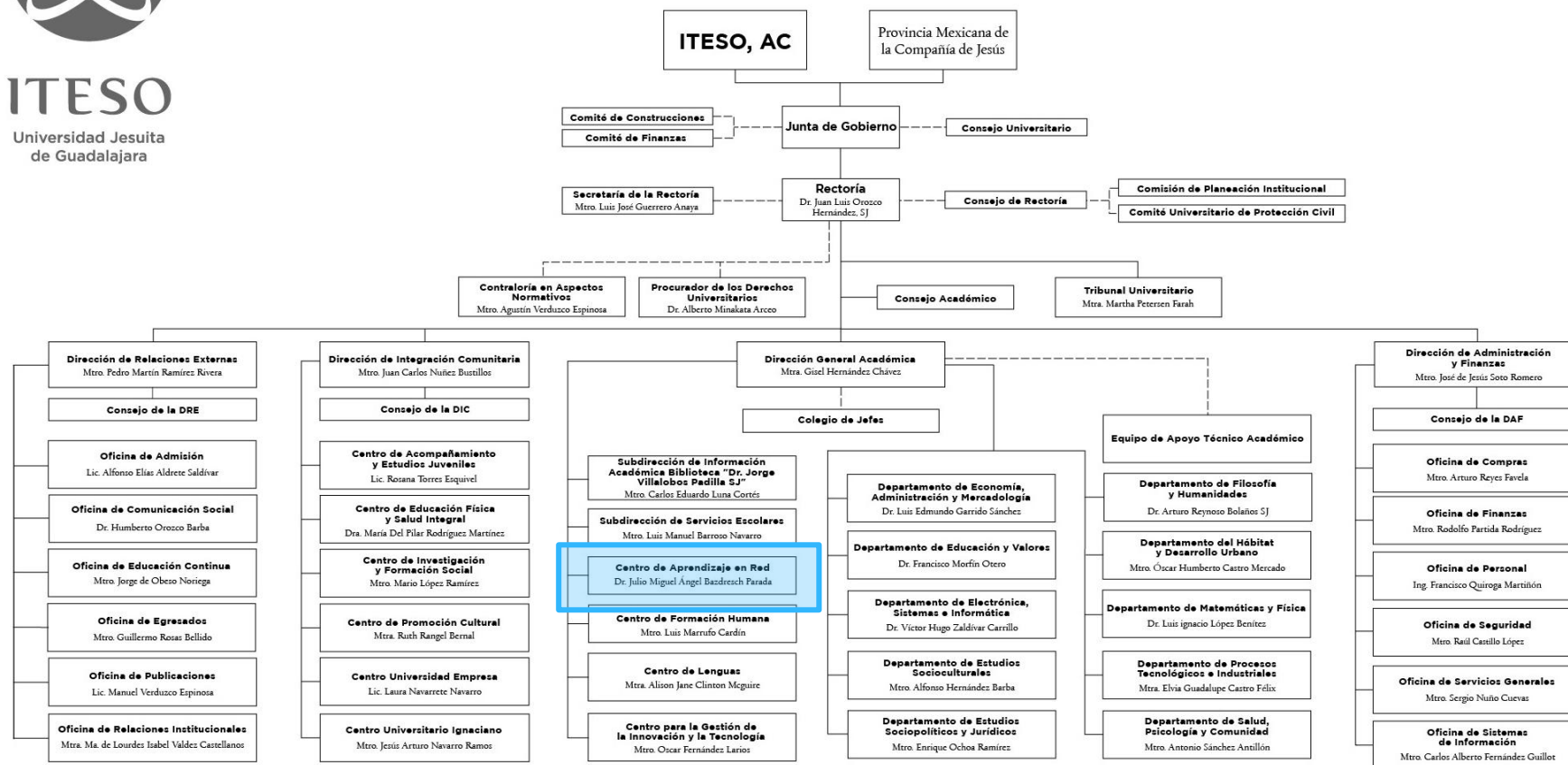


Figura 2. Organigrama de Funcionarios del ITESO (ITESO, 2014).
Fuente: Sitio web institucional.

1.2.6 Área actividad o proceso

El trabajo académico de la universidad se estructura en departamentos, centros y coordinaciones. Todos ellos agrupan a investigadores y profesores que diseñan, desarrollan y evalúan los campos del conocimiento de la universidad, estos departamentos a su vez se conforman de Unidades Académicas Básicas que tienen los siguientes constitutivos (ITESO, s. f.):

- a) Un equipo de profesores de planta y de asignatura integrado en torno de un campo de conocimiento particular referido al campo del conocimiento general del departamento.
- b) Un proyecto de producción académica orientado al estudio y cultivo del campo de conocimiento, a la búsqueda e innovación de sus usos y aplicaciones sociales y profesionales de cara a problemas socialmente pertinentes y al desarrollo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de los programas educativos.
- c) Un escenario curricular en uno o más programas educativos en sus distintos niveles, adscritos a uno o más departamentos, según su objeto, y dentro del marco de la organización departamental del servicio educativo.

El proyecto se gestó desde el Centro de Aprendizaje en RED, esta instancia colabora con la comunidad universitaria con la misión de "incorporar y articular el uso de los medios digitales en la creación de comunidades de aprendizaje, en la gestión de procesos innovadores de aprendizaje y en el diseño y desarrollo de la oferta académica en red del ITESO" («ITESO Programa de desarrollo educativo», s. f.).

Los encargos y proyectos del CAR abarcan («ITESO Programa de desarrollo educativo», s. f.):

- La virtualización de los programas educativos y los cursos que se aprueben con esta modalidad; la oferta semi-presencial y virtual del ITESO.
- La formación de profesores para el aprovechamiento de los recursos (herramientas, plataformas, dispositivos y artefactos) aplicables en la educación en entornos virtuales.

- La exploración, investigación y aprovechamiento de los recursos en red.
- La vinculación de ITESO con la Asociación de Universidades Jesuitas confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ) respecto al aprendizaje en red.

2 El marco teórico y metodológico para la formación de docentes en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

La Gestión del Conocimiento es una disciplina que apuesta a la transformación de las organizaciones. En este capítulo se aborda la Gestión del Conocimiento como el sustento metodológico para el proyecto de Docencia en Modalidades Alternativas.

Para explicar la Gestión del Conocimiento se recurre a cuatro enfoques: el de la Teoría Dinámica de la Creación del Conocimiento de Nonaka (Nonaka, 1994) que explica el proceso de creación del conocimiento organizacional, el de la Quinta Disciplina de Senge (Senge, 2005) que manifiesta las condiciones necesarias para que suceda la innovación en las organizaciones y las barreras que pueden surgir en el proceso, el del Ciclo de Vida del Conocimiento de Firestone y McElroy (Ortíz y Ruiz, 2009) que propone una metodología para gestionar los activos del conocimiento y por último el de las Comunidades de Práctica de Wenger (Wenger, 2001) que pone de manifiesto la necesidad de comunidades auto-organizadas como vehículo del cambio e innovación.

2.1 La Gestión del Conocimiento como fundamento del cambio organizacional

El conocimiento, desde el punto de vista de las organizaciones, es “un conjunto de expectativas, creencias, información, habilidades y saber hacer que tiene una organización o una red de organizaciones y que les permite situarse ante los posibles sucesos de su entorno, y, mediante un aprendizaje dialógico, dar una respuesta efectiva, y, al mismo tiempo, reconfigurar su saber sistémico, que servirá de marco de actuación para los aprendizajes futuros” (Gordó, 2010, p. 84).

Para Nonaka este conocimiento tiene dos manifestaciones complementarias: la tácita y la explícita (Nonaka, 1994). El conocimiento explícito es un conocimiento codificado transmisible por el lenguaje formal y es almacenado en documentos o bases de datos, mientras que el conocimiento tácito es el que somos capaces de

utilizar pero nos es difícil explicar y se expresa en esquemas, paradigmas, creencias y puntos de vista que ayudan al individuo a formar su visión del mundo.

Según esta teoría el conocimiento organizacional es creado a través de un diálogo entre los dos tipos de conocimiento a partir de cuatro modos que forman un ciclo continuo y que inicia con el conocimiento espiral de manera ascendente, es decir va desde el individuo, hasta el nivel grupal, organizacional e inter-organizacional (Nonaka, 1994).

El modo de conversión del conocimiento tácito a tácito es creado a partir de experiencias compartidas que permiten poner en evidencia sus representaciones en un proceso llamado socialización.

El diálogo entre el conocimiento tácito a explícito se crea en un proceso denominado externalización, en este el conocimiento es creado a partir del uso de la metáfora y la analogía en rondas de diálogo sucesivo que puede ser recuperado por ejemplo en un mapeo del conocimiento real de la organización.

El modo de conversión de conocimiento explícito a tácito ocurre cuando los individuos de una organización se apropian del conocimiento para integrarlo en su práctica cotidiana, en un proceso conocido como internalización.

El intercambio entre el conocimiento explícito a explícito es creado a partir de clasificación, adición, re-categorización y re-configuración de información en un proceso llamado combinación.

Como se puede intuir y tal como lo menciona Canals (2003), el conocimiento es una entidad abstracta, y esto hace que no pueda ser gestionado, pero lo que sí puede gestionarse son los activos de conocimiento. Estos activos son las cosificaciones que menciona Wenger definidos como objetos que plasman la experiencia en un objeto, estas cosificaciones pueden ser abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos (Wenger, 2001). La gestión de estos activos sucede mediante el aprendizaje individual y grupal, la adquisición de la información, la formulación de declaraciones de conocimiento y su validación, posteriormente este se integra en la organización al divulgarlo, enseñarlo, compartirlo en depósitos y/o el

almacenamiento (Ortíz y Ruiz, 2009). Este es un proceso social, por lo tanto sucede en comunidades a partir de la práctica.

Por su parte la práctica es un proceso por el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo, es el significado como experiencia de la vida cotidiana (Wenger, 2001) e incluye aspectos implícitos y explícitos del conocimiento que Nonaka incluye en su teoría.

Existen grupos que se reúnen a partir de una misma práctica llamados comunidades de práctica y los individuos que las conforman se relacionan desde un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 2001), en estos grupos las personas expanden continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto (Senge, 2005). Este concepto es muy parecido a las organizaciones de gestión medio-arriba-abajo u organizaciones hipertexto de la teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional (Nonaka, 1994).

Estas comunidades son la clave de la verdadera transformación e innovación en las organizaciones. La innovación prolifera en un sistema social en el que se produce aprendizaje individual independiente, seguido por la formación de comunidades auto-organizadas, entendidas por Wenger como CoP y la adopción de la organización apoyada por políticas de la misma (Ortíz y Ruiz, 2009). Esto sucede cuando las ideas se pueden replicar sin contratiempos a gran escala y a costos prácticos para de esta manera alcanzar su potencial (Senge, 2005).

Las organizaciones son cuerpos vivos y como en todos los procesos pueden llegar a existir barreras culturales y predisposiciones que afectan a las personas que toman decisiones y al comportamiento de los grupos, algunas de estas barreras son definidas por Senge (2005) como problemas de aprendizaje en las organizaciones:

- Responsabilidades limitadas al puesto. Cuando las personas de una organización se concentran solamente en sus actividades, no sienten mayor

responsabilidad por los resultados que se generan cuando interactúan con el resto de las partes. Esta visión coartada ocasiona el siguiente problema.

- Enemigo externo. La falta de articulación anterior ocasiona que los problemas sean percibidos como externos y se culpe a un tercero cuando las cosas salen mal. Es primordial comprender que el afuera y el adentro forman parte del mismo sistema.
- Ilusión de ser proactivo. Cuando existen problemas “externos” en una organización se reacciona agresivamente ante ellos bajo el estandarte de ser proactivo es decir hacerse cargo de las dificultades sin esperar que alguien más haga algo.
- Fijación en los hechos. Cuando existen problemas se buscan explicaciones que nos impiden ver los patrones más amplios y comprender las causas de estos patrones, es decir se busca en lo cercano y en la inmediatez las causas de los mismos.
- Dificultad para detectar los cambios lentos y graduales. Al igual que la parábola de la rana hervida¹, estamos acostumbrados a sólo detectar amenazas repentinas, para poder detectarlos se debe aminorar el ritmo frenético y prestar atención no solo a lo evidente, sino también a lo sutil. Los problemas graduales generalmente representan las mayores amenazas.
- Se aprende de la experiencia sin experimentar consecuencias. La experiencia es un potente medio del aprendizaje. Todos poseemos un horizonte de aprendizaje y si las consecuencias de nuestros actos trascienden este tiempo y espacio se vuelve imposible generar experiencia directa.
- Incompetencia calificada. Para resolver estos problemas se recurre a un equipo enérgico y experimentado que generalmente está compuesto de personas altamente calificadas cerradas al aprendizaje.

¹ Si colocamos una rana en una olla de agua hirviendo, inmediatamente intentará salir, pero si la sumergimos en agua a temperatura ambiente y gradualmente ésta se eleva, la rana no hará nada hasta que finalmente no estará en condiciones de salir de la olla.

Ante estas barreras, el mismo Senge (2005) propone las cinco disciplinas de carácter personal que dependen una de la otra en un ciclo. Las cinco disciplinas son:

El dominio personal implica mirar hacia adentro, permite aclarar y profundizar en la visión personal, concentrar energías, desarrollar paciencia y ver la realidad objetivamente. Esta disciplina nos permite conocer cómo nuestros actos afectan el mundo.

Los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre el modo de comprender el mundo y actuar, es lo que Fourez llama representaciones (Fourez, 2008). Esta disciplina implica tener apertura para hacer evidentes las limitaciones propias de nuestra forma de ver el mundo.

Una visión es un conjunto de principios y prácticas rectoras. La visión compartida permite traducir la visión individual en una compartida y permite que exista un compromiso genuino a largo plazo.

La inteligencia colectiva supera a la individual (Lévy, 1994), el aprendizaje en equipo implica aprender a reconocer los patrones de interacción de los miembros y establecer un diálogo grupal, para que posteriormente estas aptitudes individuales trasciendan, del mismo modo que Nonaka explica el conocimiento en espiral en su teoría.

El pensamiento sistémico nos ayuda a modificar estos patrones de interacción a través de un marco conceptual y herramientas que hacen que estos sean más claros y entonces poder transformarlos. Esa disciplina incluye todas las demás.

2.2 El plan de trabajo

Una vez detectada la necesidad que enfrentaba la organización y algunos de sus miembros a partir de la caracterización de la práctica y de establecer los objetivos del proyecto como la generación de conocimiento acerca de las mediaciones docentes en entornos virtuales de aprendizaje para la formación de profesores (todo esto presentado en el primer capítulo), fue necesario realizar una planeación para la ejecución del proyecto.

En seguida se presenta la descripción de cada fase del proyecto y se concluye con una tabla en la que se puede consultar el desglose de los pasos que se plantearon para lograr los objetivos. La totalidad del plan fue planteado para desarrollarse en un año de trabajo, con pausas en periodos de vacaciones de semana santa, verano y navidad.

De manera general fases necesarias para el desarrollo de un proyecto de Gestión del Conocimiento son:

1. La construcción de la Comunidad de Práctica.
2. El mapeo del conocimiento.
3. La combinación del conocimiento: Plan de intervención.
4. El uso y realimentación del conocimiento y difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

Cabe destacar que los procesos para cada proyecto son diversos y no siempre ocurren de manera lineal, en este en particular no sucedió la fase de combinación del conocimiento ya que se consideró que el conocimiento generado a partir del mapeo era suficiente para diseñar la intervención.

2.2.1 Construcción de la Comunidad de Práctica

Para Wenger, una Comunidad de Práctica (CoP) es un grupo de personas que a partir de un compromiso mutuo comparten conocimiento y reciben el de otros, tienen una empresa conjunta (los objetivos y las necesidades son comunes aunque no necesariamente homogéneas) y un repertorio compartido (lenguajes, herramientas, rutinas, símbolos y maneras de actuar propias que se adoptan y conforman su práctica), negocian significados para resolver problemáticas comunes (Wenger, 2001).

La conformación de una CoP es importante en un proyecto de Gestión del Conocimiento ya que en estos núcleos se genera aprendizaje significativo que permite al individuo involucrarse en una experiencia de conocimiento y no reducirlo a elementos abstractos. («Etienne Wenger. Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (En español) - YouTube», s. f.). Estas comunidades son

la clave de la verdadera transformación ya que tienen efectos reales en la vida de las personas y de las organizaciones.

Para este proyecto, la CoP fue fundamental ya que justamente en este tipo de equipo de trabajo fortalecido es que se gesta y se integra el conocimiento de una organización y por lo tanto posteriormente existirá una mejora e innovación en la misma, su objetivo fue la generación de nuevo conocimiento, la formación continua, el establecimiento de redes de colaboración entre profesores y el desarrollo de nuevas iniciativas.

En esta primera etapa del proyecto se realizaron las siguientes actividades:

- Identificar el capital humano estructural y relacional del líder del proyecto.
- Localizar actores clave para conformar una CoP.
- Colocar en estos actores clave la necesidad detectada en la organización y en algunos de sus miembros y proponer abordarla mediante un proyecto de Gestión del Conocimiento.
- Construir una visión compartida sobre los objetivos del proyecto.

Es importante recalcar que en el proyecto esta secuencia de acciones se realizó en dos momentos distintos, en un principio no se logró construir una visión compartida con las personas se habían convocado para formar parte de la comunidad por lo que el proyecto debió ser colocado en otra instancia de la universidad.

2.2.2 Mapeo del conocimiento de la organización

Una vez que se conformó la CoP en esta segunda instancia y que se colocó entre sus miembros la urgencia de atender problemática detectada, surgió la necesidad de identificar el conocimiento con el que contaba la organización en ese momento como un mecanismo para atenderla. El mapeo del conocimiento permite saber cuál es el conocimiento que posee la organización y dónde se encuentra. Para elaborar un mapa de conocimiento es necesario buscar fuentes de conocimiento tanto tácitas como explícitas en personas, documentos, bases de datos, etcétera (Gordó, 2010).

Esta recuperación responde preguntas como ¿Quién trabajó antes en un problema similar? ¿Dónde se encuentra? y además permite reutilizar y prevenir dobles o triples esfuerzos para acercarse a un mismo problema, destacar focos de experiencia, descubrir comunidades de práctica emergentes y reducir la carga de trabajo, incrementar la cooperación entre otros beneficios (Toledano, 2009).

Existen mapeos de distinta naturaleza en el caso de las organizaciones educativas, se requiere recoger conocimiento sobre procesos de la práctica, observando actividades, personas involucradas, artefactos de conocimiento, conocimiento tácito y explícito y relaciones.

El objetivo del mapeo de conocimiento en este proyecto fue recuperar el conocimiento sobre mediaciones docentes de profesores expertos en modalidades alternativas.

Los pasos realizados durante esta fase fueron los siguientes:

1. Identificar los artefactos y los individuos en los que se encontraba el conocimiento requerido (ubicación de conocimiento tácito y explícito).
2. Definir campos de conocimiento y preguntas base para obtener información, este desglose puede ser consultado en el Anexo 2.
3. Diseñar un cuestionario de autodiagnóstico de competencias docentes para saber en qué campos del conocimiento focalizar cada una de las entrevistas a profundidad. Este cuestionario fue colocado de manera electrónica en <http://www.jotformpro.com/msalinas/docencia>, puede ser consultado en el Anexo 4.
4. Contactar a los profesores identificados, enviarles el cuestionario de autodiagnóstico y programar una reunión para entrevistarlos.
5. Realizar entrevistas a los profesores.
6. Recuperar las sesiones grabadas de "Ágora Viva, espacio público para dialogar en torno al Aprendizaje en Red" organizado por el Centro de Aprendizaje en Red del ITESO.
7. Observar los siguientes cursos:

- E-tutoring del CELE
Verano 2012
<http://cursos.iteso.mx/course/view.php?id=4610>
- Verano 2013
<http://cursos.iteso.mx/course/view.php?id=1602>
- Blended PCI Level 7 | Paula Zulaica | Spring – 2014
<http://cursos.iteso.mx/course/view.php?id=5532>
- Leadership: Explored and Applied | Peter Bemski | P. 2014
<http://cursos.iteso.mx/course/view.php?id=5509>
- Conocimiento y Cultura - Curso Semi-presencial - Primavera 2014
<http://cursos.iteso.mx/course/view.php?id=4727>
- Aprendizaje y desarrollo
<http://curso2014.wordpress.com/>

8. Sistematizar el conocimiento recuperado y ponerlo a disposición de la CoP.
9. Decidir si es necesario buscar conocimiento externo, es decir una vez realizado el mapeo es preciso averiguar si la organización tiene una carencia de conocimiento que haga necesario recurrir al conocimiento externo. En el caso de este proyecto no fue necesario, por lo tanto no existió la combinación del conocimiento mencionada por Nonaka (1994).
10. Construir el mapa de conocimiento y formular declaraciones de conocimiento.

2.2.3 Uso del Conocimiento: Gestión del aprendizaje

Para Firestone y McElroy (Ortíz y Ruiz, 2009) la integración del conocimiento es un proceso mediante el cual la organización introduce nuevo conocimiento y retira el obsoleto. Su evaluación se realiza mediante el grado de aceptación, satisfacción, eficacia y relevancia en el medio que tiene la información distribuida.

Los autores comentan que los medios utilizados para la integración del conocimiento pueden ser:

- Transmitir. Divulgar en un solo sentido el conocimiento y la información entre los miembros de la organización a través de métodos interpersonales, electrónicos o la combinación de ambos.
- Enseñar. Integración del conocimiento mediante la motivación que provoca un instructor en otros individuos.
- Compartir. Hacer que el conocimiento sea accesible a través de depósitos o comunicación verbal.
- Almacenar. Definir como se almacenará, clasificará, transportará y accederá al conocimiento.

En este proyecto la integración se realizó mediante una Comunidad de Aprendizaje entendida como una comunidad en la que los individuos aprenden en un proceso guiado por otros más expertos mediante procesos participativos, de creación colectiva y llegan a su fin cuando se ha adquirido el objeto del aprendizaje (Sanz, 2013). En la Gestión del Conocimiento la Comunidad de Aprendizaje es la beneficiaria del conocimiento creado y combinado por la Comunidad de Práctica.

La Comunidad de Aprendizaje del proyecto de intervención “Docencia en modalidades alternativas” tuvo las siguientes características:

- a. Cantidad de participantes. Entre 6 y 8 individuos
- b. Edades y género. Indistinto
- c. Rol o puesto en la organización. Profesores de cualquier departamento del ITESO, pueden ser profesores que hayan o no diseñado el curso que impartirán.
- d. Grado de estudios. Mínimo Licenciatura
- e. Área de conocimiento. Indistinto (pueden inscribirse profesores de cualquier disciplina)
- f. Actitudes y habilidades. Apertura, interés por los procesos de enseñanza/aprendizaje mediados por tecnologías, autogestión, habilidades para expresarse en términos escritos, manejo básico de herramientas tecnológicas.

En la siguiente tabla se presenta de manera general la propuesta de intervención:

Fase de Gestión del Aprendizaje o del Uso del conocimiento gestionado			
Datos de identificación	Nombre de la propuesta: Docencia en Red y en la Red		
	Propósito: Integrar estrategias de moderación y mediación en cursos de modalidades alternativas (virtual o semi-presencial) para que el profesor enriquezca su práctica educativa asumiendo el rol de facilitador del aprendizaje cediendo el papel activo al estudiante.		
	Aprendizajes esperados <ol style="list-style-type: none"> Aspectos técnicos generales sobre el uso de <i>Wordpress</i> y <i>Google+</i> ¿Cuáles son los principios de la docencia de cursos de modalidades alternativas? ¿Cuáles son las funciones de un moderador? (Qué hacer) ¿Cómo moderar un curso? (Cómo hacerlo) ¿Cómo organizo mi trabajo diario? 		
	Evaluación Evaluar partir de un portafolio de actividades, los criterios de evaluación son los siguientes <ul style="list-style-type: none"> Claridad y suficiencia en la presentación de las ideas Corrección en la redacción Pertinencia con los objetivos Adecuación a las instrucciones Alineación con los principios metodológicos del aprendizaje en entornos virtuales 		
Descripción de los pasos	Cronograma de la Intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación: valor-nivel de

		Fecha	Actividad ²	utilización del conocimiento)
	Semana 1	18 a 24 de agosto de 2014	-	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión de CoP para revisar el estado del proyecto. - Redacción de la invitación a los profesores de la universidad para participar en la ruta de formación. - Enviar la invitación al centro de formación docente.
	Semana 2	25 a 31 de agosto de 2014	-	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar acuerdos sobre correcciones a la primera versión de la propuesta. - Realizar los ajustes pactados. - Redacción de contenido que será publicado en el blog. - Creación y configuración del blog donde se montará el curso (https://dma-maru.academia.iteso.mx).
	Semana 3	1 a 7 de septiembre de 2014	-	<ul style="list-style-type: none"> - Validación de la redacción de las actividades.
	Semana 4	8 a 14 de septiembre de 2014	-	<ul style="list-style-type: none"> - Montaje de actividades y contenidos en el blog.
	Semana 5	15 a 21 de septiembre de 2014	-	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción y difusión del curso entre posibles profesores interesados.

² En la columna de Actividades aparecen los temas, el desglose de las mismas puede ser consultado en el Anexo 5.

	Semana 6	22 a 28 de septiembre	-	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción y difusión del curso entre posibles profesores interesados. - Preparación de las recomendaciones de los profesores expertos. - Logística general del curso (dar de alta a los profesores en el blog, enviar el correo de inicio de la ruta, etcétera)
	Semana 7	29 de septiembre a 5 de octubre	Presentación y nuevo paradigma de la educación	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir el registro de la intervención de la semana anterior, para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.
	Semana 8	6 a 12 de octubre	Marco de la docencia en modalidades alternativas	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir el registro de la intervención de la semana anterior, para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.
	Semana 9	13 a 19 de octubre	Apertura, Interacción, Diversidad y Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir el registro de la intervención de la semana anterior, para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.

	Semana 10	20 a 26 de octubre	Funciones del tutor en línea	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir el registro de la intervención de la semana anterior, para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Toma de decisiones sobre las actividades que realizará el segundo grupo. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.
	Semana 11	27 de octubre a 2 de noviembre	Rutina de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir el registro de la intervención de la semana anterior, para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.
	Semana 12	3 a 9 de noviembre	Andamiaje en las actividades en línea	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir el registro de la intervención de la semana anterior, para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.

	Semana 13	10 a 16 de noviembre	Patrones de comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir a manera semanal el registro del desarrollo de la intervención para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.
	Semana 14	17 a 23 de noviembre	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y discutir a manera semanal el registro del desarrollo de la intervención para evaluar la primera parte del proceso en términos de grado de aceptación, coherencia, satisfacción, eficacia y relevancia. - Seguimiento a los profesores inscritos a la ruta de formación.
	Semana 15	24 a 30 de noviembre	-	- Retroalimentación y comentarios finales a los profesores.
	Semana 16	1 a 7 de diciembre de 2014	-	- Realizar la evaluación y reporte de las evidencias de aprendizaje.

Tabla 2. Plan de Intervención.

Durante esta intervención la CoP realizó los siguientes productos:

- Curso montado en un blog de *Wordpress* disponible en <https://dma-maru.academia.iteso.mx> ³, que permanece como un artefacto de conocimiento para consultar en próximas ediciones del curso.

³ Es muy probable que cuando el lector consulte este hipervínculo, el curso ya haya sufrido modificaciones como parte de la validación que forma parte del ciclo del conocimiento.

- Curación de recomendaciones de profesores expertos obtenidos durante el mapeo del conocimiento.
- Base de datos de la evaluación a la ruta de formación por parte de los profesores que la cursen.
- Evaluaciones de los profesores.

2.2.4 Difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido

Uno de los procesos relacionados con la Gestión del Conocimiento de segunda generación mencionados por Firestone y McElroy (Ortíz y Ruiz, 2009) es la toma de decisiones, en este proceso se incluyen los cambios a las reglas de los procesos de conocimiento, el manejo de las crisis, la asignación de recursos y la negociación de acuerdos.

Durante esta etapa se realizaron las siguientes actividades:

- Análisis del desarrollo y las fases de la ruta de formación.
- Definición de la manera de dar mantenimiento a la ruta de formación.
- Toma de decisiones sobre los elementos a modificar e incluir en la próxima edición de la ruta de formación.

2.3 Los métodos de recolección de datos

Para la implementación de un proyecto de Gestión del Conocimiento como el propuesto es necesario documentar la práctica, en este caso se requirió identificar las necesidades de los individuos y de la organización, los lugares, los actores y las actividades involucradas, cuestiones que propiciaron o frenaron el proceso, los valores (que es importante o no para la organización y para los individuos), capital social (conocimiento compartido), conocimientos habilidades y actitudes del personal, grado de compromiso con el proyecto, responsabilidades institucionales de los involucrados, entre otros elementos.

Para identificar estos componentes de la práctica se recurrió a métodos de levantamiento de información de carácter cualitativo, ya que tienen las siguientes ventajas (Woods, 1987):

- No hace falta equipo complejo ni caro.

- No es necesario el conocimiento estadístico ni experimentos controlados.
- Resultados novedosos imposibles de obtener de otra manera.
- Control sobre el trabajo realizado.
- Flexibilidad.

A continuación se describen dos técnicas muy potentes, la entrevista y la observación que fueron utilizados en este proyecto.

2.3.1 Entrevista

No hay realidad objetiva, todos tenemos un punto de vista. Lo que queremos conocer a través de la entrevista es la perspectiva sobre la realidad que tienen los integrantes de las instituciones, es decir el objetivo es captar lo que se encuentra en el entrevistado sin la distorsión que le pueda imprimir el entrevistador. La diferencia entre una entrevista etnográfica y una de cualquier otro tipo -por ejemplo en una entrevista de carácter periodístico la que la jerarquía y los roles son muy claros-, es que en la etnográfica, el entrevistador trabaja desde dentro, tratando de difuminar las fronteras lo mejor posible.

El objetivo de las entrevistas fue captar las representaciones que están dentro de los entrevistados. Para esto fueron necesarias una serie de habilidades que permitieron al entrevistador parecer una persona digna, un individuo con el que vale la pena abrirse. Durante todas las entrevistas realizadas se intentó hacer un vínculo con el entrevistado a través de los siguientes características (Woods, 1987):

1. Confianza. Durante todo momento se apeló a la empatía, es decir mostrar un interés en la persona más que en el proyecto, estar abierto a la escucha y a las opiniones sin juzgarlas, hablar el mismo lenguaje y valorar argumentos proporcionados por los entrevistados.
2. Curiosidad. La curiosidad es el deseo de saber, pero el tacto fue un elemento que prevaleció ante toda situación, hay que saber cuándo dejar de presionar, pero tener sospechas de que ahí hay más.
3. Espontaneidad. Ser natural significa no tener postura de autoridad frente a quien se conversa, sino establecer un vínculo persona a persona. Se debe

evitar la conducción o sugerencia y obtener información mucho más relevante.

Algunas prácticas realizadas durante el momento de las entrevistas:

1. Se buscaron informantes clave que se identificaran con los objetivos del proyecto.
2. Se dio a elegir a los entrevistados el lugar y el momento.
3. Se realizó una guía de tópicos para no olvidar los aspectos a cubrir y durante la marcha se realizaron preguntas sugeridas por las mismas respuestas, esto para profundizar en la información.
4. Se apoyó al entrevistado para lograr precisión a través de control de contradicciones aparentes, búsqueda de opiniones, solicitud de aclaraciones, explicaciones o alternativas, comparaciones, persecución de lógica de pensamiento, esfuerzo por abarcar más, formulación distinta de las cosas, expresión de incredulidad o asombro, realización de resúmenes ocasionales y solicitudes de corroboración, formulación de preguntas hipotéticas, etcétera (Woods, 1987).
5. En todas las entrevistas se utilizó una grabadora para registrar el audio y no perder información al hacer uso únicamente de la memoria y algunas notas.
6. En algunas ocasiones se envió el archivo de audio a los entrevistados, ya que se comentó que podía servir como insumos para desarrollar una autoevaluación a su práctica.

Este método de recolección de datos se utilizó durante la caracterización de la práctica y durante el mapeo del conocimiento. El formato para la construcción de la guía de tópicos fue el siguiente:

Campo de conocimiento	Preguntas

Tabla 3. Formato para la construcción de guías de entrevistas.

En el caso de la caracterización de la práctica no se trataba de una entrevista estructurada, por lo que no existió una guía de preguntas, sin embargo sí existió un

listado de temas que se tendrían que abordar y algunas preguntas generadoras, ambos pueden ser consultados en el Anexo 1.

Por otro lado durante el mapeo del conocimiento se generó una guía mucho más estructurada utilizando el mismo formato mostrado anteriormente, este puede ser consultado en el Anexo 2.

2.3.2 Observación

La observación es uno de los métodos de obtención de información más efectivos. Existen dos tipos: la no participante en la que el investigador observa situaciones que juzga interesantes reduciendo su intervención al mínimo y la participante cuyo objetivo principal es penetrar en las experiencias el grupo estudiado desde la menor distancia posible.

Los beneficios de este tipo de observación son el “allanamiento del acceso, la penetración del núcleo vital del grupo, la satisfacción de contribuir a la función del grupo o institución y su utilización como carta de negociación” (Woods, 1987, p. 55). La mejor manera de realizar una observación es fundirse con el escenario y perturbar lo menos posible la acción con nuestra presencia y para lograr eso son necesarios un ojo atento, un oído alerta y una buena memoria.

Por su parte en la observación participativa, existe el peligro de que por el grado penetración (que también puede ser considerada como una ventaja) el investigador se convierte en juez y parte, es decir “se actúa sobre el medio y se recibe la acción del medio” (Woods, 1987, p. 50). Para contrarrestar este efecto fue necesario tener conciencia de este problema, realizar notas de campo y cultivar una actitud fuertemente reflexiva.

En el caso de este proyecto se realizaron observaciones un poco atípicas, ya que el entorno a observar fue la plataforma que sirve de soporte para los cursos con modalidades alternativas, particularmente *Moodle* y *Wordpress*. En el caso de la caracterización de la práctica se recurrió a la observación no participante y en la intervención se realizaron observaciones de carácter participante.

En la observación siempre existe incertidumbre, se tiene la sensación de que lo relevante “está sucediendo en otro lado”, generalmente esto se trata de resolver estableciendo categorías de análisis previas a la observación, sin embargo en un entorno virtual de aprendizaje, al haber un registro por default en la plataforma que incluye todas las interacciones y participaciones de los integrantes de los cursos, se elimina esta situación, esto permitió que las categorías emergieran por sí solas.

Como se mencionó previamente, aunque la memoria es un componente clave para el investigador, se demandan registros sonoros y visuales que la descargan y activan (Woods, 1987). Estos recursos son intrusivos y pueden producir interferencias en las observaciones tradicionales ya que los individuos pueden sentirse vigilados, para reducir este fenómeno el investigador se apoya en la únicamente en sus recuerdos. En una observación en un entorno virtual, esto tampoco sucede ya que hay un registro previo de todo lo que sucede.

Todo lo registrado en los entornos virtuales de aprendizaje observados se trasladó a diarios de campo en los que se colocó el foco en las actividades clave, los diálogos en correos electrónicos, plataformas de gestión del aprendizaje virtual, en comunidades creadas en redes sociales, los patrones de participación entre otros elementos. Este diario está conformado por una tabla de tres columnas en la que se coloca la fecha, la narrativa de lo sucedido y un espacio para la interpretación en términos de la Gestión del Conocimiento.

Fecha	Narrativa	Interpretación

Tabla 4. Ejemplo de la estructura del diario de registro para la plataforma de gestión del aprendizaje virtual.

Para llevar un registro de la interacción que se dio con los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje a través del correo electrónico se utilizó el siguiente formato:

Profesor	Narrativa	Interpretación

Tabla 5. Ejemplo de estructura de diario de registro para los correos electrónicos.

En esta tabla se hacía un listado por fecha de los correos electrónicos que se enviaron y recibieron con determinado profesor que tomó la ruta de formación.

Uno de los inconvenientes de este tipo de observación es que no se tiene acceso a prácticamente ninguna manifestación de lenguaje no verbal, aunque en algunos medios (como las redes sociales) esto se ve subsanado con el uso de emoticones.

2.3.3 Análisis de datos

El análisis de datos es una deconstrucción que permite ver y volver a ver la información para dar significado a lo que se recolectó. En este proceso se ordena y se da estructura para descubrir lo que hay más allá de la superficie. El objetivo es realizar una serie de conclusiones a partir de lo que se interpreta.

Aunque no existe un método que asegure los saltos creativos a continuación se describe el proceso que se siguió para analizar la información recuperada.

Antes de iniciar propiamente con el análisis se deben preparar los datos. El trabajo de organizar los datos libera la mente y ayuda a dar saltos creativos. Este proceso es muy importante ya que se activan conexiones inesperadas y permitirá que existan saltos creativos con mayor facilidad (Shagoury y Miller, 2000), algunas de las acciones realizadas fueron:

- El líder del proyecto realizó las transcripciones y los registros de las observaciones para facilitar posteriormente los saltos creativos.
- Se organizaron las transcripciones de las grabaciones de audio de las entrevistas y los diarios.
- Se extrajeron categorías iniciales de las transcripciones y se realizaron notas al margen.

Una vez organizada la información se localizaron categorías y subcategorías de análisis, se hizo una definición de cada una y se generaron afirmaciones a la luz de los conceptos de la Gestión del Conocimiento y del enfoque sociocultural.

Para el análisis de los datos se utilizó un formato como el de la tabla 5, un ejemplo de la su uso puede ser consultado en el Anexo 3:

Categoría	Subcategoría	Definición

Tabla 6. Tabla de análisis de datos.

3 La gestión del conocimiento para innovar en la formación de docentes en Entornos Virtuales de Aprendizaje.

En el capítulo anterior se presentó el plan de intervención que contenía todos procesos y actividades supuestas, sin embargo como es de esperarse ya que las organizaciones son entes con vida, el desarrollo del proyecto no sigue un curso lineal y se presentaron situaciones que modificaron esta ruta original. El proceso descrito comprende el periodo de enero a mayo y agosto a septiembre del 2014 cuyo objetivo fue generar conocimiento acerca de las mediaciones docentes en entornos virtuales de aprendizaje para la formación de profesores.

En el presente capítulo se abordarán dos aspectos, el primero es un análisis de los procesos ocurridos durante el desarrollo de la intervención en la CoP y el aprendizaje de los participantes de la ruta de formación en la fase de integración del conocimiento.

Para este análisis se establece a manera de afirmaciones un diálogo entre lo sucedido durante las fases descritas en el capítulo anterior (construcción de la CoP, mapeo de conocimiento, uso del conocimiento y difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido) y el marco de la Gestión del Conocimiento y el enfoque sociocultural.

En la segunda parte de este capítulo se hará referencia al conocimiento construido por parte de la Comunidad de Aprendizaje a partir de criterios definidos para evaluar el funcionamiento de la misma.

3.1 Los procesos y aprendizajes de la Comunidad de Práctica

La información recopilada en la cual se basa el presente análisis, se obtuvo a partir de reuniones, correos electrónicos entre los miembros de la CoP nuclear, así como de la descripción de actividades del líder del proyecto, de eventos importantes que influyeron en el desarrollo del mismo y de aprendizajes logrados por los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje. El registro se encuentra en diarios de campo del periodo que abarcó el proyecto.

3.1.1 Construcción de comunidad

Uno de los pilares de este análisis es la construcción de la comunidad de práctica, a continuación se despliegan una serie de afirmaciones sobre este proceso y las implicaciones para el proyecto y para su líder.

3.1.1.1 *La colocación del proyecto en una CoP ya existente no garantizó la cooperación debido a la falta de consenso en las expectativas e intereses.*

Una vez detectada la necesidad a partir de la caracterización de la práctica se buscó instalar el proyecto en una academia consolidada que está a cargo de varios grupos de una asignatura con modalidad virtual.

La invitación a participar en el proyecto a partir de una Comunidad de Práctica se hizo por correo electrónico primero a la Coordinadora y después a los otros profesores de la academia y se adjuntaron una serie de postales digitales, que pueden ser consultadas en el siguiente apartado del capítulo.

La CoP no pudo ser definida por relaciones sociales o mera práctica compartida, la práctica existe porque hay una comunidad de personas que participan en acciones cuyo significado se negocia mutuamente, en consecuencia la afiliación a una Comunidad de Práctica es cuestión de un compromiso mutuo (Wenger, 2001). Por otra parte, negociar una empresa conjunta define las circunstancias en las que los miembros se sienten comprometidos o no con lo que están haciendo, lo cual da origen a relaciones de responsabilidad (Wenger, 2001). Es decir, “la práctica compartida no conlleva uniformidad, conformidad, cooperación o acuerdo” (Wenger, 2001, p. 152).

En el caso del primer intento de creación de CoP, ninguna de estas dos dimensiones fueron posibilitadas, por lo tanto fue un esfuerzo no consolidado. Para Martín (2011), el sentido de pertenencia a la comunidad depende de que “a pesar de áreas que se muestren dentro de un mismo tema se alcance un consenso de expectativas e intereses”. Una de las razones principales de que no se llegó a este consenso fue que emergió la barrera del aprendizaje “Yo soy mi puesto” que se desarrolla en la siguiente afirmación.

Otro aspecto es la actitud personal de los convocados para conformar la CoP, no solo debe existir un interés por el tema si no que debe existir una disposición para el trabajo colectivo y al aprendizaje de otros y con otros (Martín, 2011), por ejemplo en uno de los registros se encontró el siguiente comentario del líder del proyecto:

“Tuve una reunión a las 11 de la mañana con uno de los profesores para presentar el proyecto y me comentó que está interesado en participar, pero solo como informante, ya que sus actividades diarias lo tienen saturado y no le será posible trabajar en grupo” (Diario 4, p. 1).

3.1.1.2 Al no percibir un beneficio directo en la práctica individual y a corto plazo, emergieron barreras del aprendizaje en la CoP y en el líder del proyecto.

Como ya se mencionó anteriormente, el proyecto implicaba que los profesores experimentados recuperaran sus prácticas como y se creara una estrategia conjunta para que su conocimiento llegara a otros docentes sin experiencia en modalidades alternativas.

Al plantear el proyecto de esta manera tanto el coordinador de la academia como sus miembros consideraron que no tendrían un beneficio directo en la práctica individual, sino que era más bien un acto generoso para ayudar a otros profesores, fue entonces que emergió la barrera del aprendizaje “Yo soy mi puesto” (Senge, 2005), ya que los compromisos se vieron limitados por el puesto que ocupan y no sintieron mayor responsabilidad por los resultados que se generan cuando interactúan en la organización.

Aunque el proyecto fue percibido como interesante y hasta importante por parte de la coordinadora de la academia, esta planteó situaciones por las cuales consideraba que el proyecto no sería acogido por el resto de los profesores.

Una cuestión importante a considerar fue el tiempo requerido para realizar un proyecto de esta naturaleza ya que implicaba dedicar tiempo extra y los profesores de la academia son de asignatura, es decir, no están de planta en la universidad.

“Me parece muy interesante, pero una cuestión importante a considerar es el tiempo, si yo nada más me dedicara a planear mis clases pues que padre, pero la verdad es que tiempo no hay. Por ejemplo, tengo ahorita una junta, después otra, sábado y domingo reviso trabajos y pues cuando tengo algo de

tiempo lo que quiero es descansar la verdad. Y pues en el caso de los cursos virtuales ya nos reunimos una vez a la semana, entonces así como que exigir un tiempo extra pues no, además pues mis profesores son de asignatura” (Diario 2, p. 3).

Además aunque la academia de profesores fue descrita por la coordinadora como cooperadora, mencionó que no sería sencillo que aceptaran algo que no venía directamente de ella.

“Tengo una academia de profesores muy cooperadora, pero sí creo que no va a ser tan sencillo que acepten algo que no viene de mí” (Diario 2, p. 3).

Al no ser capaz de lidiar con esta reacción emergieron en el líder del proyecto barreras que en este momento no fueron fáciles de reconocer, por ejemplo, el enemigo externo ya que los problemas fueron percibidos como externos y se atribuyó a terceros cuando las cosas no sucedieron como se esperaba. En este caso fue primordial comprender que el afuera y el adentro forman parte del mismo sistema (Senge, 2005). Otro problema fue la fijación en los hechos, ya que se buscaron explicaciones que impidieron, durante un momento, ver los patrones más amplios y comprender las causas más profundas, es decir se buscó en lo más cercano, evidente e inmediato (Senge, 2005). Las dos barreras se ven evidenciadas en la siguiente viñeta:

“Todo el tiempo parece que tiene disposición, pero en realidad tiene poco tiempo y todo tiene que pasar por ella antes de contactar a los profesores [...]” (Diario 2, p. 2).

3.1.1.3 La organización es una constelación de comunidades y la elección estratégica de algunos miembros de la CoP, facilitó la colocación del proyecto en otras comunidades.

El líder del proyecto optó por invitar a participar en el proyecto a una profesora de cursos en modalidades alternativas que no formaba parte de la academia mencionada anteriormente y que había sido su profesora en el curso de inducción a las maestrías virtuales.

Al invitarla a sumarse a la CoP, comentó que solo podría participar a manera de informante pero introdujo al líder con un integrante del Centro de Aprendizaje en

Red (CAR), instancia que coordina los proyectos de aprendizaje en red y en la red de la universidad.

Al hablarle del proyecto comentó que *“les caía como anillo al dedo, ya que la recuperación de la práctica era algo que tenían que hacer en el Centro, pero que no se había encontrado el tiempo y la forma de hacerlo, sugirió algunos ajustes y comentó que lo iba a platicar con otra chica que trabaja muy cercana a él”* (Diario 4, p. 1).

Como menciona Wenger (2001, p. 160), algunas configuraciones de individuos “están demasiado alejadas del ámbito de compromiso de los participantes o son demasiado amplias, demasiado diversas o demasiado difusas para que sea útil tratarlas como comunidades de práctica” y justo esto sucedió, aunque se comparte la práctica de la docencia en modalidades alternativas, una persona logró que el proyecto constelara con prácticas interconectadas entre sí.

La conformación de la CoP es una labor más sencilla si parte de las actividades están relacionadas directamente a la práctica laboral, si las visiones personales de los miembros son compartibles con el proyecto y si se negocia significado entre los miembros potenciales de la CoP. Por otro lado la gestión conocimiento debe implicar un beneficio organizacional, no sólo de los miembros de una comunidad, por lo tanto el proyecto debe ser colocado en una instancia que propicie el cambio a nivel institución.

“Tuve una reunión a las 11 de la mañana con uno de los profesores para presentar el proyecto y me comentó que está interesado en participar, pero solo como informante, sus actividades diarias lo tienen saturado y no puede trabajar en grupo.

A las 12 tuve otra reunión con otra profesora que no es parte de la academia inicialmente considerada para conformar la Comunidad de Práctica, le presenté rápidamente el proyecto porque tenía mucho trabajo y me comentó que ella puede participar también como informante.

Pero lo más importante de esta reunión es que me presentó con el músico y éste me dijo que mi proyecto les caía como anillo al dedo, ya que era algo que tenían que hacer pero no se había encontrado el tiempo y la forma, me sugirió algunos ajustes y me comentó que lo iba a platicar con otra chica que trabaja muy cercana con él” (Diario 4, p.1).

La figura 3 representa la forma en que quedó constituida la Comunidad de Práctica después de “constelar comunidades”, existen 3 miembros nucleares y algunos miembros informantes que son profesores con experiencia en cursos de modalidades a distancia.

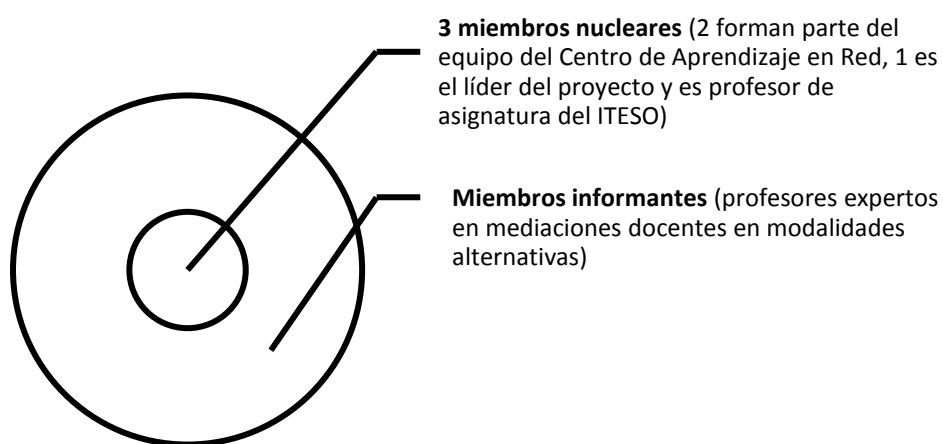


Figura 3. Constitución de la CoP durante la Fase de Consolidación.
Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 Trabajo en comunidad

El siguiente pilar de análisis está relacionado al trabajo de la CoP y a la evolución de la misma. En las afirmaciones presentadas podremos observar como el proceso se ve afectado por una serie de elementos y eventos que van dando forma al proyecto.

3.1.2.1 *Reconocer las características de los integrantes de la CoP permitió asignar actividades específicas de acuerdo a sus talentos para facilitar el desarrollo del proyecto.*

Una vez que la CoP fue creada, el trabajo no terminó, Wenger (1998) menciona que existen cinco etapas de desarrollo, la potencial, la de consolidación, la activa, la dispersa y la memorable. La figura 4 manifiesta las cinco etapas mencionadas por Wenger y las implicaciones de cada una:



Figura 4. Etapas de desarrollo de una CoP (Wenger, 1998).

Durante la etapa de consolidación, fue necesario reconocer las características de los miembros de la CoP para definir tareas. En este caso un integrante de la CoP tiene una personalidad mucho más práctica por lo que agiliza los procesos de toma de decisiones, mientras que el otro miembro es reflexivo por lo que abona en los procesos de análisis.

En la siguiente figura se muestran las principales actividades de la CoP durante el mapeo del conocimiento y el diseño de la intervención relacionados a los perfiles de cada miembro.

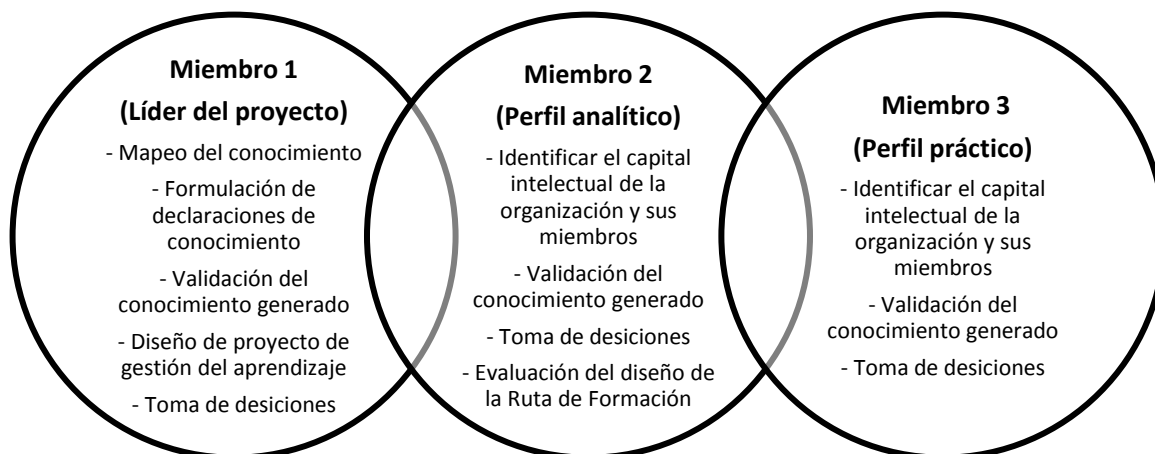


Figura 5. Actividades de los miembros de la CoP durante la fase Activa (mapeo del conocimiento y diseño de la estrategia de gestión del aprendizaje).
Fuente: Elaboración propia.

3.1.2.2 La negociación del significado, el establecimiento de metas específicas y límites temporales contribuyó al avance del proyecto y evitó su parálisis.

Una vez concluido el mapeo del conocimiento y el diseño de la ruta de formación, esta se presentó a la CoP para que fuera revisada. Un proceso de revisión colectiva es en sí mismo negociación de significado, esta negociación implica la producción de nuevos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman la historia de los significados de la que forman parte (Wenger, 2001).

La participación es un proceso individual y colectivo que involucra el reconocimiento mutuo como potencial transformador social no limitado a un contexto específico (Wenger, 2001), en este caso esta participación ocurrió en las reuniones de CoP en la que se evaluó el diseño de la Ruta de Formación en modalidades Alternativas.

Por su parte la cosificación son los procesos o productos mediante los cuales algunos aspectos de la práctica humana se convierten en objetos (Wenger, 2001), en este caso el documento con el diseño de la Ruta de Formación en modalidades Alternativas fue una cosificación.

Como se muestra en la figura 6 la negociación de significados es un proceso constante que existe gracias a la convergencia de la participación y la cosificación.

Ambos procesos son evidencias de compromiso en la práctica y conforman una dualidad.



Figura 6. Revisión de la Ruta de Formación como Negociación de Significado.
Fuente: Elaboración propia.

En un proyecto de Gestión del Conocimiento es importante que esta negociación de significados desemboque en acuerdos, es útil reconocer que todos los proyectos son perfectibles, es importante que se pongan límites a las correcciones, ya que por querer tener un producto perfecto se puede caer en “parálisis por análisis”.

En un principio la ruta de formación estaba pensada en 10 sesiones, después de reuniones de CoP se redujo a 8 sesiones. Sin embargo, las correcciones y los comentarios del miembro analítico de la CoP continuaban:

“Me sentí tentado a hacer una revisión a fondo de la propuesta –redacciones incluidas. Opto por un primer comentario más general, a la estructura y su manera de instrumentar. Después de esto igual y si se reconfigura el material, igual tratar de aportar en la otra línea” (Diario 4, p. 1)

Para cerrar con este proceso fue necesario que el miembro práctico de la CoP interviniera comentando que el resto de las correcciones se podrían hacer para próximas ediciones del curso:

“Me dio la impresión de que FE quería integrar las correcciones en este curso. Agrego el archivo de los generales de FE, porque me parecen muy relevantes para la reflexión y los ajustes para la próxima vez que se oferte” (Diario 4, p. 2).

En términos de la Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional de Nonaka (1994), un proceso de revisión conlleva el diálogo entre conocimiento tácito a explícito (externalización) en el que a partir de rondas sucesivas de diálogo se redujeron las contradicciones, y los acuerdos tomados se volvieron transmisibles lógicamente y sistemáticamente.

Una vez concluido este primer proceso de externalización, existe una conversión de conocimiento explícito a explícito (combinación) en el que los comentarios se clasificaron, adicionaron, re-categorizaron y re-configuraron en correcciones aplicadas a la ruta de formación, esta conversión modal conlleva una cosificación.

3.1.2.3 Al atender intereses y necesidades de la organización, el proyecto de gestión de docencia en modalidades alternativas generó interés y participación de otros miembros de la misma.

Una profesora que no formó parte de la CoP nuclear siguió muy de cerca los procesos del proyecto y demostró un interés genuino. Durante el proceso de mapeo del conocimiento fue informante, después fue lectora del proyecto de gestión del aprendizaje y validadora del conocimiento mapeado, factor de influencia en la toma de decisiones sobre la intervención y por último observadora del proceso de gestión del aprendizaje. Como se puede advertir en la figura 7, esta participación reconfiguró la CoP una vez más.

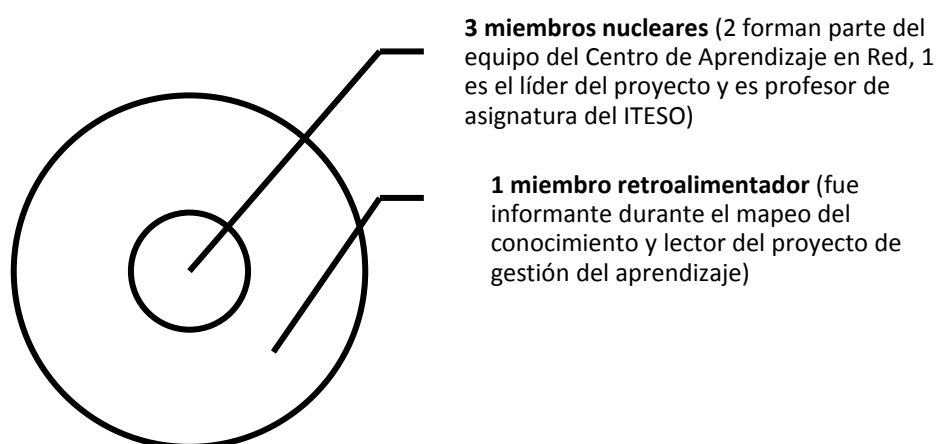


Figura 7. Configuración de la CoP al finalizar el mapeo del conocimiento y el diseño de la intervención.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación se muestran algunos ejemplos de participaciones de su parte:

“El día del coloquio no tuve oportunidad de comentar contigo (a solas) tu trabajo, si tú quieres y crees que te vaya a servir me encantaría hacerlo. Avísame y nos ponemos de acuerdo” (Diario 1, p. 2).

“...una de las lectoras del diseño de intervención, ha estado muy al pendiente del proyecto, entonces le envié un correo especial para que ella pudiera conocer y revisar el diseño final” (Diario 5, p. 4).

“Con gusto entro al curso y te mando mis impresiones. Qué te parece si nos vemos el próximo lunes a las nueve y media” (Diario 5, p. 6).

Una CoP puede tener configuraciones más amplias que las de la misma comunidad nuclear. En este caso tener empresas relacionadas y enfrentarse a condiciones similares creó continuidades (Wenger, 2001).

3.1.2.4 Las situaciones personales de los miembros de la CoP tuvieron un impacto sobre su desempeño y afectaron el desarrollo del proyecto.

Durante la etapa activa de la CoP, se dio un trabajo mucho más intenso, y los integrantes como entes vivos se enfrentaron a situaciones personales que se convirtieron en prioridad, y les impidieron concluir con tareas previstas.

La primera situación la experimentó el líder del proyecto al finalizar el mapeo del conocimiento y el diseño de la intervención, el mismo comenta: “Durante todo el verano debido a una situación familiar, no trabajé en el proyecto” (Diario 1, p. 1).

Una de las principales consecuencias de este receso, fue que el líder del proyecto no estuvo al tanto de los tiempos institucionales para hacer llegar la ruta de formación a Formación Docente ITESO para su posterior difusión a nivel organizacional:

“Se había pensado que la estrategia de difusión del proyecto fuera a través de la oferta de rutas de formación docente [...]” (Diario 1, p. 4).

“[...] debido a mi falta de actividad durante el verano perdí las fechas de inscripción. El viernes en la tarde recibí un correo electrónico de formación docente del ITESO, que está dirigido a todos los profesores de la universidad, en el que se adjuntabas las propuestas para otoño 2014, me quedé pasmada ya que ahí ya debería aparecer la Ruta de Formación Docencia en Modalidades Alternativas” (Diario 1, p. 4).

En cuanto el líder se percató de esto, escribió un correo a la instancia correspondiente explicando la situación, pero se obtuvo una respuesta negativa:

“[...] veríamos la manera de apoyarte en la logística para su organización y su difusión como parte de la oferta del próximo semestre, una vez que haya concluido el que está por arrancar el 8 de septiembre” (Diario 2, p. 2).

En este momento se tomó la decisión de invitar personalmente a profesores que se considerara que pudieran estar interesados en la ruta de formación, pero los otros dos miembros enfrentaron situaciones personales que también se convirtieron en prioridad:

“Por casualidad me encontré en el estacionamiento a FE y me dijo que esta semana no iba a estar disponible porque tiene un asunto familiar que atender. Además también me dijo que toda esta semana no estará NP en la ciudad, entonces tampoco puede apoyarme.

Le externé mi preocupación de los tiempos para invitar a los profesores a participar en el curso. Me dijo que fuera haciendo la lista, pero que él no tenía certeza de quienes pudieran estar interesados.

Esta plática por supuesto que me hizo entrar en pánico una vez más. Es la semana cinco del semestre, no existe Comunidad de Aprendizaje y no hay certeza de quiénes puedan formar parte de este grupo” (Diario 5, p. 1).

Al no lanzar la invitación a los profesores del ITESO en tiempo y forma que exige la organización y al no haber disposición al trabajo por parte de los miembros de la CoP, la factibilidad del proyecto de intervención se vio comprometida.

3.1.2.5 La falta de espacios y tiempo de trabajo compartido fue un factor que dificultó la interacción entre los miembros de la CoP, por lo tanto el líder del proyecto requirió esfuerzos extraordinarios para mantener la visión de empresa conjunta.

Además de las situaciones personales, otro de los factores que afectó en este momento del proceso fue la falta de un espacio/tiempo de convivencia continua. Nonaka define a los campos de interacción como un “lugar en el que las perspectivas individuales sean articuladas, y los conflictos sean resueltos en la formación de conceptos de mayor nivel” (Nonaka, 1994, p. 18).

Por el lugar que ocupan los integrantes de la CoP en la organización (dos integrantes trabajan en el CAR como personal de tiempo fijo y el líder del proyecto es un profesor de asignatura que no tiene un espacio permanente en la universidad) no es

posible tener espacios y tiempos de interacción contantes lo cual fue un impedimento para que el trabajo en comunidad fluyera de manera constante.

Sin embargo los encuentros fortuitos en espacios no convencionales, fueron centros importantes de diálogo y resolución de problemas (Diario 5, p. 1).

3.1.2.6 El capital social del líder del proyecto dentro de la organización fue un componente que contribuyó a la resolución de problemas.

En el apartado anterior se habló de los obstáculos que existieron por la posición del líder en la organización. Pero no todo fue negativo, en el proceso el capital social del líder del proyecto jugó un papel fundamental.

Según Pierre Bourdieu el capital social “está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2001, p. 73).

Al estar en el límite de tiempo para que la intervención se llevara a cabo, tener una CoP dispersa (Wenger, 1998) y al no existir Comunidad de Aprendizaje, el líder del proyecto tomó acciones sin consultar a la CoP. En uno de los diarios se comenta:

“Me adelanté a enviar el correo de invitación a 17 profesores que ayudaron en el mapeo, profesores de discurso hipermedial (la academia en la que yo participo) y 15 profesores que imparten cursos en modalidades alternativas” (Diario 5, p. 2-3).

Este correo y la relación del líder del proyecto con una coordinadora de UAB de la universidad, permitió que en una semana muchos profesores conocieran el curso, se inscribieran y se conformara el grupo que hizo posible que la intervención iniciara en las fechas concebidas en el plan de trabajo.

“Mi relación con ML y su posición en el ITESO, colocaron al proyecto en un lugar visible, la mayoría de los profesores inscritos se enteraron por medio de ella” (Diario 6, p. 2).

Gracias a esto en una semana la Comunidad de Aprendizaje quedó constituida de la siguiente manera:

Como se puede reparar en la figura 8, el resultado los esfuerzos realizados por el líder del proyecto concluyeron en 9 profesores inscritos, estos profesores fueron de la carrera de Diseño, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Comunicación Audiovisual e Inglés, todos eran novatos en el tema salvo la profesora de psicología que tenía más experiencia y en ese momento estaba impartiendo una materia en línea. Además, se incorporaron miembros de la Comunidad de Práctica y profesores invitados a manera de observadores del proceso.

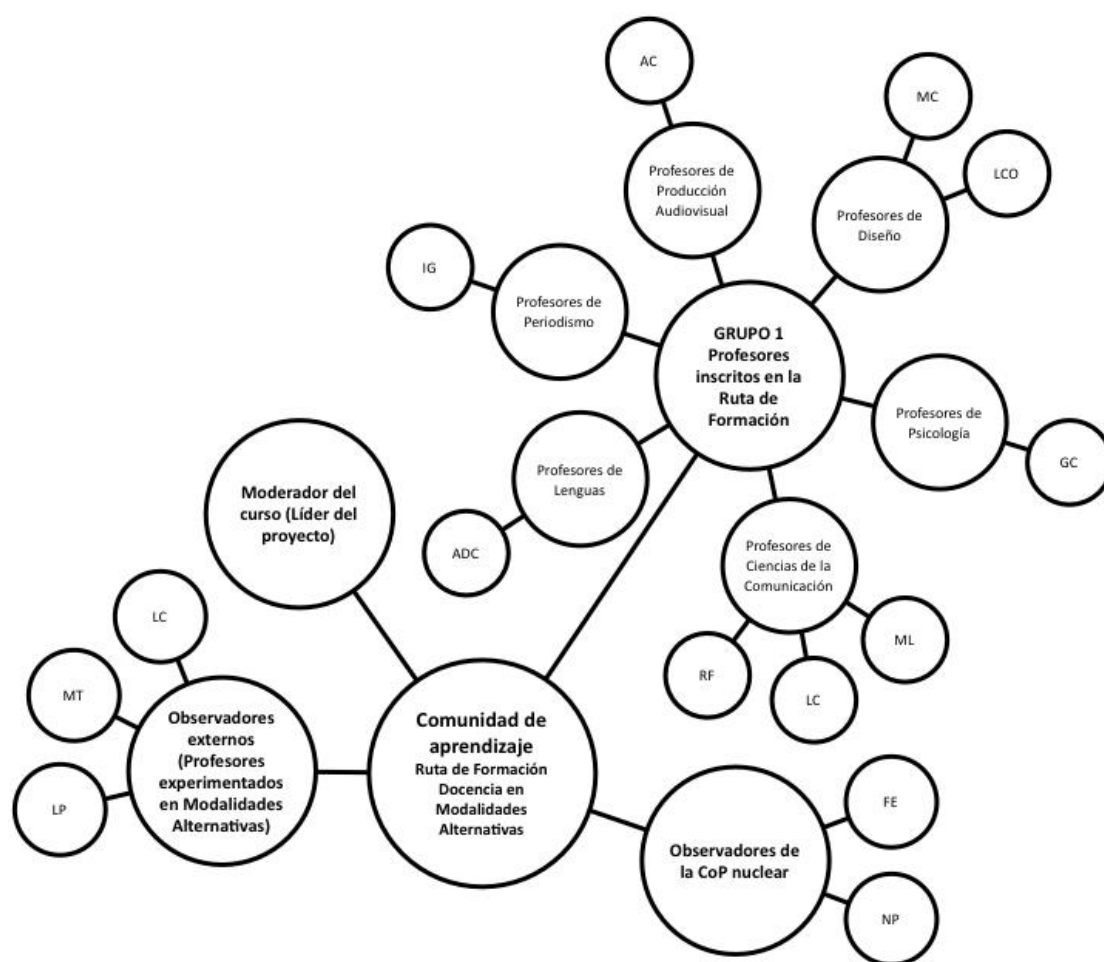


Figura 8. Configuración de la primera Comunidad de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Liderar un proceso de gestión requiere de flexibilidad para ajustarse a las contingencias que surgen en la organización y entre los propios miembros de la CoP.

“A partir de esto (la mayoría de los inscritos nunca han impartido cursos en modalidades alternativas), el fin de semana trabajé en nuevas correcciones al

curso, para que los profesores que no tienen actividades en línea actualmente, puedan diseñar y trabajar una durante noviembre” (Diario 7, p. 3).

Además del papel del capital social del líder del proyecto, otro elemento importante a destacar fue la capacidad de este para tomar decisiones clave en momentos de coyuntura, esto en un principio fue percibido como agresivo por la CoP:

“P.D.: NO sé si fue mucha audacia, pero ya la enviaste. Lástima que se cruza con estos tiempos nuestros, justo esta semana en particular” (Diario 5, p. 6).

Aunque posteriormente este “atrevimiento” fue reconocido como positivo para el proyecto:

“En este momento me dijeron que qué bueno que me había aventado a hacer que la ruta sucediera, que en ocasiones así se tenía que proceder porque para desatorar los proyectos y que se disculpaban por no haber estado presentes y ayudado más con esta parte. Esto me hizo sentir bien, ya no fue un regaño como lo había sentido con el correo de FE más bien esto se convirtió en un reconocimiento” (Diario 9, p. 4-5).

El liderazgo es “la influencia que un miembro del grupo ejerce sobre los otros con capacidad transformadora sobre sus percepciones, expectativas o modelos mentales, de manera que se produce un cambio de comportamiento” (Gordó, 2010, p. 119).

Al entrar en la etapa de la intervención, la CoP entró en una fase de dispersión en el que las actividades se cargaron en el líder del proyecto. Como se puede apreciar en la figura 9 el líder del proyecto realizó prácticamente todas las actividades y los otros miembros fungieron como observadores del proceso.

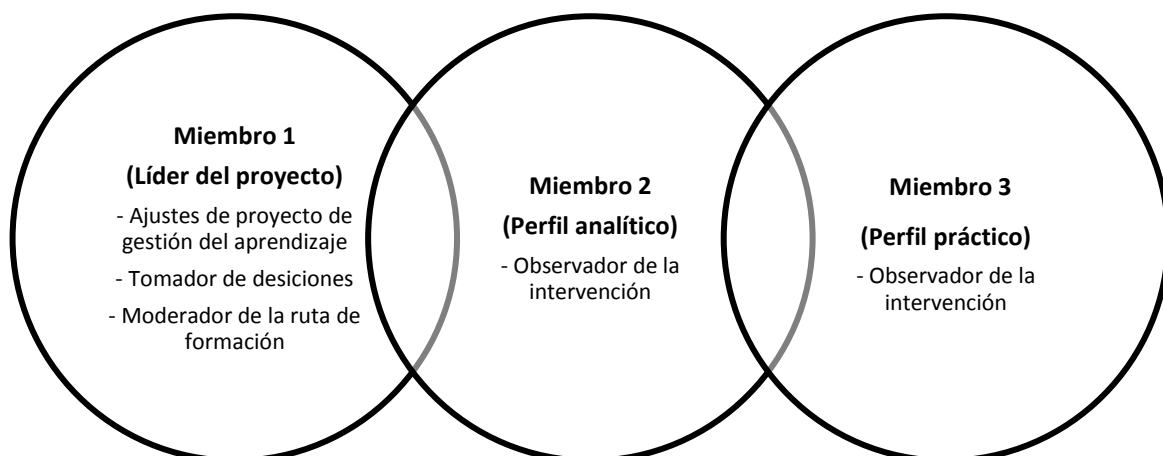


Figura 9. Actividades de los miembros de la CoP durante la fase de dispersión (primer grupo inscrito en la ruta de formación).

Fuente: Elaboración propia.

3.1.2.7 La fluctuación ambiental generada por la organización impulsó el nivel de compromiso ente los miembros de la CoP.

Después de varias semanas en las que la CoP se mantuvo en fase de dispersión, en la segunda semana de octubre, hubo un evento de corte organizacional que reactivó la CoP moviendo los roles de los miembros de una forma más equilibrada y activa.

“...casi sin querer empezó a comentarme que tenían muchísimo trabajo ya que la cantidad de cursos en línea del DEAM estaba por incrementarse notablemente y que a él (FE) y a NP no les daba la vida para dar seguimiento, y que era necesario capacitar profesores en la moderación de cursos en línea a profesores que no han impartido en esta modalidad y que tampoco van a diseñar, es decir son el destinatario ideal para la intervención que diseñamos” (Diario 9, p. 4).

Nonaka (1994, p. 8) menciona tres factores que inducen al compromiso individual en un escenario organizacional.

La fluctuación ambiental es “una discontinuidad que puede generar nuevos patrones de interacción entre los individuos y su entorno” (Nonaka, 1994, p. 9). Una vez que se presenta un evento de esta naturaleza los individuos toman acciones para contrarrestar la ambigüedad y la desarticulación que se percibe, es por eso que ante la urgencia de capacitar a un grupo de profesores en docencia de modalidades alternativas, el proyecto se volvió de prioridad alta y el nivel de compromiso personal de los integrantes de la CoP se incrementó.

En este momento los roles y actividades de la CoP se reconfiguraron, el líder del proyecto asumió tareas asociadas al rediseño de la estructura de la ruta de formación y los otros dos miembros tomaron una parte mucho más activa, es decir, ya no solo como observadores del proceso si no como rediseñadores, tomadores de decisiones e incluso uno de ellos como moderador de la misma. Dicha reorganización de roles y actividades puede distinguirse en la figura 10.

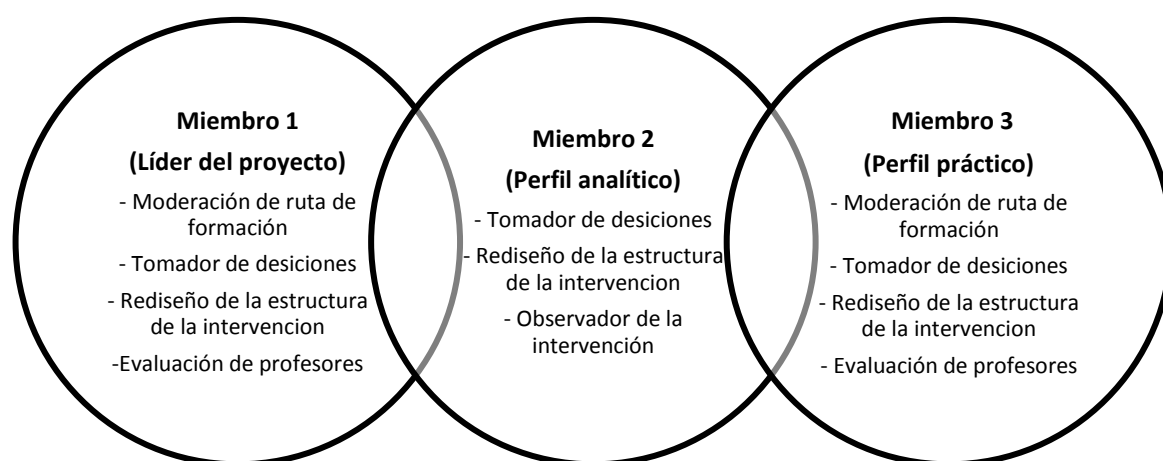


Figura 10. Actividades de la CoP durante la fase de actividad (segundo grupo inscrito en la ruta de formación).
Fuente: Elaboración propia.

La Comunidad de Aprendizaje también sufrió una reconfiguración. El primer grupo no tuvo actividad hasta el final, la única persona que terminó la ruta de formación fue la profesora que impartía cursos en línea. El segundo grupo se conformó por 7 profesores del DEAM que tomaron la ruta a sugerencia de su coordinadora y una profesora del DEVA que se inscribió por una necesidad individual. En el segundo grupo los moderadores fueron dos de los integrantes de la CoP. Esta articulación puede ser observada en la figura 11.

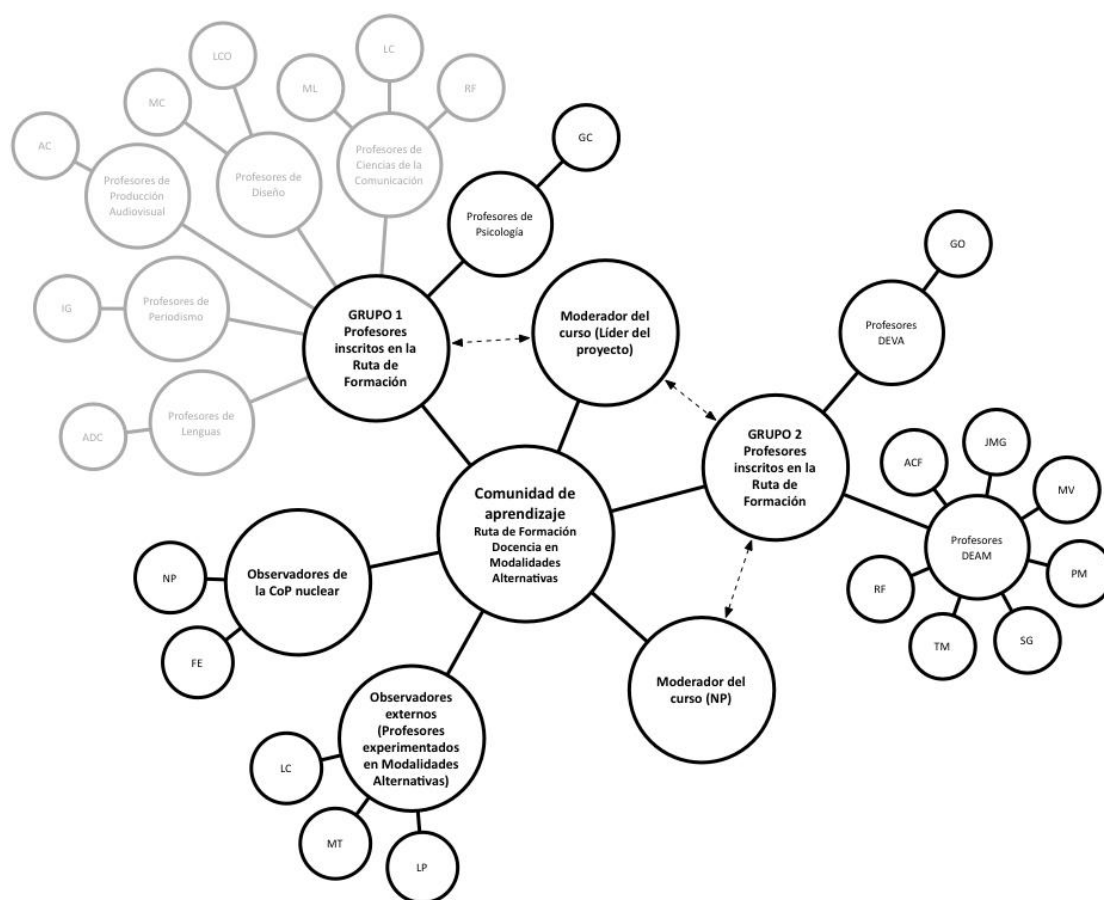


Figura 11. Configuración de la segunda Comunidad de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

3.2 Los procesos y aprendizajes de la Comunidad de Aprendizaje

La innovación educativa es un proceso sistematizado cuyo propósito debe resultar en un cambio profundo y mejora permanente en la práctica educativa. Esto es logrado a partir de una estrategia novedosa y creativa, una intención bien definida y congruente con un contexto educativo determinado (Ortega et al., 2007).

Innovación es encontrar una manera nueva y mejor de hacer algo, inventar no es innovación, ya que este término está acotado a la creación y no implica necesariamente una mejora. Por su parte mejorar en sí, no es innovación ya que mejora implica únicamente el perfeccionamiento, no la creación. No es sólo tener buenas ideas, es ponerlas en acción y probar su eficiencia. La innovación entonces implica novedad, mejora y acción.

Este proyecto de innovación de la docencia en línea consta de tres ejes de análisis: el diseño de las actividades, el desempeño de la Comunidad de Aprendizaje y el rol del

moderador del curso. Es importante señalar que los tres ejes están íntimamente relacionados, como estarían los engranajes de la maquinaria de un reloj (figura 12), no se puede aislar el diseño de las actividades, de la Comunidad de Aprendizaje ni del moderador.

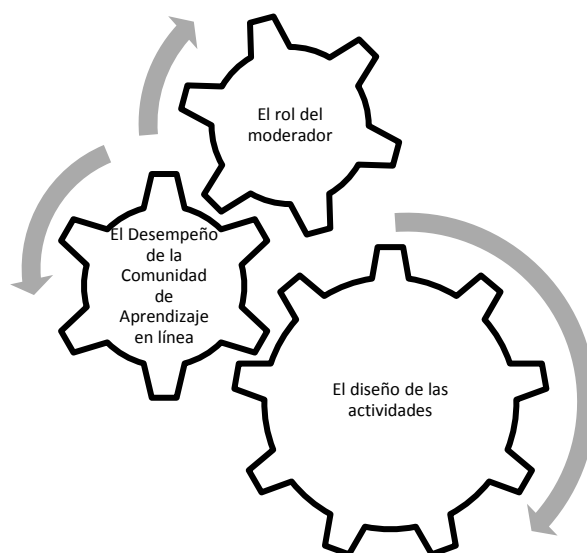


Figura 12. Ejes para la innovación de las mediaciones docentes en cursos a distancia.
Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 Diseño de actividades en línea

El diseño de las actividades es la base principal que modela los aprendizajes y los procesos de una Comunidad de Aprendizaje en línea ya que todas las interacciones parten de las situaciones de aprendizaje generadas por las actividades. En el siguiente apartado se explica como este diseño influyó en el aprendizaje de los profesores inscritos en la ruta de formación.

3.2.1.1 *Las actividades ayudaron a los profesores inscritos en la ruta a elaborar su propio conocimiento a partir de la interacción con otras personas y recursos digitales.*

Como es citado en (Martín y López, 2012, p. 23) Barberá argumenta que “El usar TIC para favorecer el aprendizaje colaborativo va más allá de poner a disposición en forma electrónica material para los alumnos y proveer de espacios para la interacción entre ellos y el tutor. Su potencial y real aplicación se da cuando hay

actividades pedagógicamente diseñadas en las cuales los estudiantes interactúan para construir conocimiento en forma social”.

En la última actividad de la ruta de formación llamada “Patrones de comportamiento de los participantes” (cuyas instrucciones pueden ser consultadas en la figura 13) los profesores realizan un ejercicio en el cual el foco es la creación colectiva de conocimiento a través de un documento de colocado en línea en la plataforma de *Google Drive*.

Patrones de comportamiento de los participantes

1. Completen la [siguiente tabla](#) del documento de Google (si necesitan ayuda sobre su uso pueden consultar la página [Google Docs](#) de la sección Herramientario). Cada quien seleccione un tipo de estudiante para proponer acciones y completen las ideas de los demás, la idea es escribir propuestas de acciones y seguimiento para cada tipo de estudiante. Siéntanse libres de agregar otros tipos de estudiantes que no hayan sido incluidos en la tabla de Gilly Salmon. Un punto de partida para la reflexión es ¿Qué puedo hacer cuando...?
 - Un estudiante no entiende una instrucción
 - Se está perdiendo el foco en el tema de conversación
 - Se requiere más profundidad en los comentarios de los estudiantes.
 - Un estudiante está perdiendo motivación
 - Un estudiante está realizando de manera inadecuada las actividades...
 - Si lo deseas aporta a los comentarios de otros profesores
2. Una vez que hayan completado la actividad (recuerden que para ponerse de acuerdo y dialogar pueden recurrir a la [comunidad de G+](#)), nombren a un profesor encargado para publicar la tabla en una entrada bajo la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Patrones de comportamiento](#).

Figura 13. Ejemplo de actividad que promueve la construcción colaborativa de conocimiento.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de la experiencia de los participantes en la moderación de cursos en modalidades a distancia, se detectaron patrones de participación e interacción de sus estudiantes y se propusieron estrategias para promover el aprendizaje y la contribución de los mismos.

Esta actividad invitó a la construcción del conocimiento, la experimentación y la resolución de problemas primero de manera individual que posteriormente trasciende a lo colectivo. Como mencionan Martín y López (2012, p. 24), “la realización de un verdadero aprendizaje colaborativo, no solo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente”.

3.2.1.2 Las actividades invitaron a expresar, organizar y contrastar los conocimientos e hipótesis iniciales de los estudiantes sobre los objetos de estudio a investigar.

En la actividad llamada “Análisis de perspectivas” se propone contrastar la idea personal sobre el proceso de enseñanza aprendizaje con la que propone en el ITESO que puede ser observada en un video. En la figura desplegada en seguida se pueden consultar las instrucciones completas de la actividad.

Análisis de perspectivas

1. **Observa** el siguiente video “Elementos a considerar en propuestas a distancia” de Francisco Morfín



2. **Crea** una entrada de blog que esté clasificada en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Marco de la docencia](#).
3. **Describe** como fueron tus clases de la semana pasada; qué temas vieron, cómo es la dinámica general, cuáles fueron las actividades que realizaron, cómo se lleva a cabo el proceso de retroalimentación, qué te gustó, qué no te gusto...
4. A partir de lo anterior concluye cual es tu perspectiva sobre el proceso de enseñanza aprendizaje e incluye un **análisis de perspectivas** que:
 - Identifique las razones detrás de la propuesta explicando los argumentos de manera organizada y coherente.
 - Contraste con la propia perspectiva sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje plasmado en la entrada de blog de la primera semana.

Figura 14. Ejemplo de actividad que invita a contrastar conocimientos sobre el objeto de estudio.
Fuente: Elaboración propia.

Para Paul y Elder (2005, p. 7) el pensamiento crítico es el “proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo” y les enseña a los estudiantes

a “pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas, transferir ideas a nuevos contextos, a examinar suposiciones, a evaluar hechos supuestos, a explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia” (2005, p. 9).

El análisis de perspectivas es una actividad que pretende extender y refinar el conocimiento a través de identificar distintas formas de entender un mismo asunto y examinar las razones y / o la lógica que hay detrás de cada una (Marzano y Pickering, 2005) y por lo tanto abona al desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de este ejercicio los participantes pusieron cara a cara dos formas de pensar el proceso de enseñanza/aprendizaje para posteriormente concluir cuales son los puntos fuertes y débiles de cada una, el ejercicio se vuelve más poderoso ya que una de las perspectivas a analizar es la propia y se pone en juego la relación emocional que se tiene con la misma.

3.2.1.3 Las actividades fomentaron la aplicación o transferencia de procesos cognitivos/ procedimentales en nuevos escenarios y contextos.

Uno de los objetivos más importantes en la educación formal es la transferencia de los aprendizajes en un contexto particular o en una situación distinta. En la actividad “AIDA” (figura 15) que corresponde a la tercera semana de la ruta de formación, no solo se profundiza sobre los elementos de un curso en modalidad alternativa, sino que se solicita que se diseñe una actividad a distancia que será aplicada posteriormente en el curso que ellos imparten, es decir, la actividad no permaneció en el ámbito teórico, si no que se desplazó hacia la práctica docente de cada uno de los profesores y se pudieron observar aplicaciones en distintos escenarios.

AIDA

1. **Observa** el siguiente video la charla "La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto" de Stephen Downes a propósito de los MOOCs (Massive Online Open Course, por sus siglas en inglés)



2. Si tu curso tiene planeada alguna actividad a distancia:
 - **Identifica** si alguno de estos elementos que aparecen en el video (Apertura, Interacción, Diversidad, Autonomía) se encuentran en el diseño del curso que vas a impartir, si no, quizá es una buena oportunidad para realizar ajustes y aventurarnos a explorar, crear un par de situaciones de aprendizaje que los intencionen.
 - Escribe una entrada de blog en la que **compartas ejemplos** del diseño del curso de cada uno de estos elementos. Si lo deseas puedes observar las propuestas de otros profesores para enriquecer las tuyas. Te recomiendo que revises los casos de los cursos de [Lourdes Centeno](#) y [Miguel Tomasena](#).
 - Recuerda clasificar tu entrada en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [AIDA](#).
3. Si no tienes ninguna actividad a distancia planeada:
 - Si lo deseas puedes **observar las propuestas** de otros profesores para enriquecer las tuyas. Te recomiendo que revises los casos de los cursos de [Lourdes Centeno](#) y [Miguel Tomasena](#).
 - **Diseña** un ejercicio en línea a partir de estos principios (Apertura, Interacción, Diversidad, Autonomía) Para ello especifica en una tabla:
 - Los propósitos educativos. ¿Qué es lo que quieren que los estudiantes sepan hacer?
 - Actividades. ¿Cuáles son cada una de las actividades que realizarán para ir logrando ese propósito y qué recursos irán utilizando en estas? La descripción de actividades háganla lo más detallada posible.
 - Dónde se llevarán a cabo las actividades
 - Recursos. Cuales son los recursos que los estudiantes necesitarán para desarrollar la actividad. Si los recursos están en la red, coloca los vínculos
 - Tiempo estimado para realizar la actividad
 - Evidencias. ¿Cómo te darás cuenta que hay un avance en los propósitos de aprendizaje? ¿Cuáles son los productos esperados?
 - Elementos del modelo AIDA presentes. ¿Qué es lo novedoso de lo que están planteando en cuanto al modo de aprender?, ¿Por qué sí están proponiendo el aprendizaje en red en la red? (información precisa)
 - Escribe una entrada de blog en la que **compartas el diseño de la actividad**.
 - Recuerda clasificar tu entrada en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [AIDA](#).

Figura 15. Ejemplo de actividad que fomenta la aplicación de procedimientos en nuevos escenarios y contextos.
Fuente: Elaboración propia.

Salmerón (2013) afirma que una de las actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes es la utilización de tareas globales, que puede ser entendida como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Esta metodología ayuda a mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas, desarrolla las capacidades de orden superior y promueve la responsabilidad por el propio aprendizaje.

El planteamiento de esta actividad se alinea con las características del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos, por ejemplo, está centrada en el estudiante y es dirigida por el estudiante, el contenido es significativo para el estudiante, aborda problemas reales, es sensible a la cultura local, existe una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales, hay reflexión y autoevaluación por parte de los estudiantes etcétera (Galeana, s. f.).

3.2.1.4 Las actividades estuvieron encaminadas a la reflexión metacognitiva.

La metacognición es el “saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimiento” (Díaz, 2002, p. 243). Este proceso reflexivo ayuda a los estudiantes a conocer mejor sus propias capacidades y limitaciones y de esta manera identificar como usar las primeras y mejorar las segundas. La metacognición propicia un aprendizaje autogestivo, el individuo ejerce control sobre si mismo, sobre la actividad que realiza y sobre los resultados.

Una vez que los profesores tuvieron la oportunidad de aplicar el conocimiento adquirido en sus propios cursos durante la semana 6 de la ruta de formación, en la semana 7 los participantes recuperaron las partes más relevantes del proceso a partir de la actividad mostrada en la figura 16.

Reflexiona



En una entrada de blog **recupera la experiencia** de aplicación de la actividad de la semana anterior, para esto:

- Cuenta lo sucedido, nájralo de la manera más rica que puedas, poniendo especial cuidado en lo fue pasando con tus estudiantes.
- Después reporta qué sentimientos registras en tus estudiantes durante todo este proceso ¿Fueron cambiando? ¿Qué les hizo cambiar?
- ¿Cómo se dio la interacción entre todos? ¿Para qué interactuaban? ¿Con quién lo hacían?
- ¿Qué cosas ocurrieron como esperabas? ¿Qué cosas sucedieron de manera distinta? ¿Por qué crees que sucedió así?
- Se cumplieron con los objetivos de aprendizaje esperados

Figura 16. Ejemplo de actividad encaminada a la reflexión metacognitiva.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1.5 Las actividades incluyeron preguntas generadoras como motor para la reflexión y el aprendizaje

En la primera actividad diseñada para la ruta de formación (cuya instrucción completa se puede observar en la siguiente figura) se presenta un video en formato TED Talk y se solicita que el profesor responda una serie de preguntas a propósito del mismo, así como del papel del profesor y el estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El cambio de paradigma en la educación

Gracias a las tecnologías en los últimos años han surgido nuevas formas de aprender que cuestionan los modelos con los que se han construido los sistemas educativos. A continuación te presentamos una charla del ganador del TED Prize en el 2013, el investigador educativo Sugata Mitra que presenta su deseo de construir una escuela de la nube, donde los niños pueden explorar y aprender unos de los otros.

1. Observa el siguiente video



2. En una entrada de blog **realiza una reflexión** en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué implica para ti el proceso de enseñanza/aprendizaje?, ¿Cuál es el papel del profesor?, ¿Cuál es el rol del estudiante?
 - ¿Qué te llama la atención de la propuesta de esta charla?
 - ¿Qué te hace pensar este video acerca de tu práctica docente?
 - ¿Cuál ha sido una experiencia de aprendizaje significativo que hayas tenido?, ¿En que se parece en la planteada por Sugata Mitra en el video?, En qué es diferente?
 - ¿Que otros casos similares conoces? Comparte con nosotros.
3. Clasifica tu entrada con la categoría "[Aprender en red y en la red](#)" y la subcategoría "[Nuevo paradigma de la educación](#)" (selecciona ambas opciones). Si necesitas ayuda sobre como publicar consulta la sección [Trabajo con WordPress](#).

Figura 17. Actividad "El cambio de paradigma en la educación".
Fuente: Elaboración propia.

Según Elder y Paul (2002) hacer preguntas analíticas resulta vital para la excelencia del pensamiento, cuando rompemos el discurso en sus partes se genera un entendimiento mucho más profundo. En la actividad desplegada anteriormente se

cuestionan puntos de vista y perspectivas a través de una serie de preguntas que pretenden que el profesor vaya más allá de lo anecdótico del video mostrado.

Las preguntas de juicio como las presentadas en la actividad, requieren razonar, pero con más de una contestación viable, su sentido es debatir, se busca la mejor contestación entre una gama de posibilidades, las respuestas se evalúan a partir de criterios como la claridad, la relevancia, la precisión, etcétera.

Un hallazgo interesante es que la preguntas esenciales, no solo generan respuestas, si no que también forman otras preguntas, estas preguntas son evidencia de desplazamientos insipientes en las formas de pensar y actuar de los participantes. En la siguiente figura se presenta una entrada de una profesora en la que además de responder las preguntas sugeridas, se plantea ella misma otras.

La distancia propone pensar diferente

Publicado el noviembre 13, 2014 por tmejia

El video "Elementos a considerar en propuesta a distancia" de Francisco Morfín me fue mostrando el abanico de elementos que debo considerar en la planeación de un curso a distancia.

A manera introductoria estoy impartiendo una materia integradora de toda la licenciatura, se desarrolla como taller, prácticamente las clases magisteriales son muy pocas, el trabajo de los alumnos es en equipo. La semana pasada estuvimos revisando el tema relacionado con los aspectos financieros del plan de mercadotecnia, mismo que genero muchas preguntas e interacción grupal, y bueno, les platico mis reflexiones.

Confieso que, no se si "hice trampa" ya que vi el video e intenté hacer un ejercicio en mi curso presencial. En los diferentes momentos de la clase, me preguntaba....si fuera virtual ¿cómo sería? ¿qué instrucciones tendría que darles? ¿Qué tendría que implementar para resolver sus dudas? ¿Cómo motivar la apertura, comunicación, intencionalidad, autonomía y colaboración? ¿Y el acompañamiento? Estoy un poco "asustada" he escuchado que es muy diferente una clase presencial y una virtual pero, yo encuentro muchos puntos en común. Ciertamente que la comunicación, los encuentros, las conexiones, la colaboración son diferentes pero mas que ser diferentes son "las formas" las que cambian. Ahora entenderán mi "susto", estaré bien en mi apreciación o "ando perdida".

Considero por demás interesante el video. Seleccionando 2 aspectos que me impactaron serían:

a) La explicación de Paco sobre el conocimiento "Tácito" que fácilmente se genera en una clase presencial y la importancia de convertirlo en "Explícito", condición imperante en un curso virtual, documentándolo, de una forma clara, precisa, los tiempos son diferentes, pero esto no se queda allí, además debo de pensar en formas creativas de comunicarlo.

b) Dotar de sentido a cada objeto que coloque en la propuesta formativa, a esto Paco Morfín le llama "Pensar Diferente"

Me encantaría me dejarás un comentario, yo por lo pronto te dejo un abrazo!!!

Tere Mejía Rosas

Figura 18. Segundo ejemplo formulación de preguntas propias.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2 El desempeño de la Comunidad de Aprendizaje en línea

En el siguiente apartado se analizan las características de la Comunidad de Aprendizaje en línea y cual es su relación con las cuatro condiciones para una red de conocimiento conectivo propuesto por Downes (Leal, s. f.).

3.2.2.1 Se promovió la autonomía, interacción, diversidad y apertura

Como se ha mencionado antes las cuatro condiciones para una red de conocimiento conectivo son la autonomía, la interacción, la diversidad y la apertura (Downes, 2013).

La autonomía se refiere al poder de decisión que cada participante tiene sobre el énfasis y sus objetivos de aprendizaje. En la actividad de la primera semana se trató de reflexionar sobre la propia idea del proceso de enseñanza/aprendizaje. En la siguiente figura se puede ver una publicación en la que la profesora pone en evidencia su propia postura frente a lo que la educación implica, además con ejemplos concretos de cómo estos supuestos afectan su práctica educativa en particular.

Cambio de paradigma y Quest2learn

Publicado el [septiembre 30, 2014](#) por [liloo](#)

Lo que más me llama la atención es, en primer lugar la propuesta de cambio de paradigma educativo por las implicaciones que eso tiene, y en segundo lugar la propuesta de las *grandes preguntas* hacer que el conocimiento pase de ser una amenaza a buscar el placer en él. Desde mi área de interés, el diseño y desarrollo de videojuegos creo que es posible y necesario eliminar todo lo que la educación tenga de estresante y amenazante un ejemplo que puedo presentarles es la escuela [quest2learn](#), un ambiente educativo diseñado por profesores y game designers para dejar que los niños aprendan a base de estimular su curiosidad.

Uno de los obstáculos con los que normalmente me topo al buscar nuevas experiencias de aprendizaje es la estructura que los alumnos ya traen de su educación básica y otros contextos y expectativas. Un evento recurrente muy específico que puedo nombrar es cuando los alumnos me piden disculpas por "preguntar mucho", la reacción de ellos en esos momentos me parece que es de temor a fallar o a ser regañados por no haber entendido la primera vez. Creo que son ese tipo de ideas las que hay que eliminar.

En mi experiencia como profesora me ha tocado enseñar de dos formas (lo que yo clasifico como dos formas distintas) una es enseñar una herramienta (software para el diseño gráfico o interactivo), su uso por medio de ejemplos, y la otra es enseñar un conocimiento más abstracto. Para las dos me he encontrado con que es necesario un acompañamiento intenso al inicio y que es igualmente necesario ir soltando el control sobre lo que el alumno "debe hacer". Dependiendo de como está armado el curso hay más o menos facilidad de soltar estas *grandes preguntas* a los alumnos. Creo que el tener una experiencia significativa de aprendizaje ha tenido mucho que ver con la capacidad que he tenido para soltarlos a sus búsquedas propias de conocimiento. Sin embargo, esas experiencias me parece que si deben de ser diseñadas por el profesor, en el sentido de lo que se espera obtener en ese campo del conocimiento, como las hipótesis que se presentan en el video sobre el aprendizaje de los niños.

He visto que la constitución del grupo es un factor determinante de la experiencia. Dependiendo de las personas, me ha costado más o menos trabajo soltar las actividades o hacerles preguntas, creo que los grupos reaccionan de formas diferentes, y eso, me parece que depende de tres aspectos: del contexto grupal, el de la escuela y el individual. Creo que esto es un reflejo de lo que ocurre con los equipos de trabajo, algunos tienen química y otros no.

Figura 19. Ejemplo de una entrada de un participante en el que se refleja la opinión personal sobre el tema desarrollado.

Fuente: Elaboración propia.

Una actividad transversal en la ruta de formación fue la lectura y participación a través de comentarios en las publicaciones de todos los compañeros (figura 20).

Dialoga con otros profesores



Comenta la aportación de por lo menos tres profesores. Recuerda que al sólo afirmar que estás de acuerdo o desacuerdo nos quedamos cortos, trata de proporcionar argumentos. En alguna de tus intervenciones puedes elegir entre **responder** a los comentarios de tu entrada o **sumarte a la conversación** de otros.

Figura 20. Actividad transversal al curso.
Fuente: Elaboración propia.

Martín y López (2012) consideran que una actividad importante en entornos de aprendizaje constructivistas es la participación de los estudiantes en debates y foros donde debe predominar el diálogo abierto de carácter formal y el intercambio de ideas y experiencias de los estudiantes donde el profesor será el moderador de la conversación interviniendo lo menos posible, guiando el discurso.

Esta actividad resultó relevante en términos de las redes de conocimiento conectivo, ya que promueve la interacción -ya que en todo momento además del aprendizaje individual, el conocimiento se construyó a partir del contacto con los otros-, la diversidad -ya que se promueve la participación de personas de distintos lugares, entornos y puntos de vista que pueden salir y entrar cuando lo deseen, el curso está montado en un blog público, prácticamente cualquier persona que se tope con él puede observar el contenido y comentar en las entradas de los participantes.

En la figura 21 se muestra una conversación a partir de la entrada de una profesora, en la que participa el moderador, una profesora inscrita en la ruta de formación y una profesora que como ella misma comenta tiene el rol de invitada a observar y participar en el proceso.

3 respuestas a *Vamos convirtiéndonos en provocadores*



msalinas dijo:

octubre 7, 2014 en 3:02 am (Editar)

A propósito de la entrada de Angie, me gusta tu reflexión, provocadores es mejor que entretenedores

[Responder](#)



Gabriela Castro dijo:

octubre 7, 2014 en 12:59 pm (Editar)

Me parece muy atinada tu propuesta y creo que los docentes estamos buscando ese "modo de ser provocadores" para captar el interés, pasando del modo tradicional de enseñar a un trabajo más constructivo, colaborativo y autónomo sin caer como decía Angie en ser payasos y creo que no nos queda otra manera de intentar, intentar, intentar hasta atinar, captar el interés y ponerlo en marcha en pro del aprendizaje, así que, siempre será bienvenida cualquier sugerencia en estos intentos...

[Responder](#)



Loreli dijo:

octubre 7, 2014 en 2:13 pm (Editar)

Hola Luz del Carmen:

Me gustó mucho tu reflexión, ya escucharé al profesor Mitra.

Ese "provocar" podría tener su lado lúdico y experimental, de probar y reconocer lo que a cada uno/una le puede mover hacia esas situaciones o procesos de aprendizaje. A mí me provocaba, como estudiante, encontrarme con alguna lectura interesante y un debate en el grupo, algo "intrincado" (interesante para los temas de mi interés); no a todos nos resultan provocadoras las mismas maneras.

¿Qué le añade este ambiente red a esa cualidad de "provocar"?

Me quedo con la pregunta de cómo yo estoy provocando -o no-, interpellando, a cada estudiante y al grupo.

¡¡Muchos saludos y gracias por compartir!!

Loreli

(Tengo pendiente presentarme con ustedes en G+, Maru me comentó de la ruta y ando de "invitada". Con el gusto de aprenderles, yo voy comenzando en este camino de la docencia y la docencia en línea)

[Responder](#)

Figura 21. Ejemplo de debate suscitado a partir de una publicación de un participante.

Fuente: Elaboración propia.

En términos de apertura en un primer nivel se podría hablar de una enseñanza abierta en la todos pueden observar el proceso, o contenidos abiertos como lo pueden ser los materiales de consulta gratuitos (tenemos ambos elementos en este curso). Sin embargo tal como lo señala Downes (2013), la apertura se refiere más a que tan accesible es la Comunidad de Aprendizaje a la retroalimentación, a las preguntas, a la discusión, al debate... En la siguiente figura se muestra la apertura de

una participante a recibir cuestionamientos a sus ideas e incluso propone continuar el debate.



Figura 22. Ejemplo de apertura en la Comunidad de Aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse estos elementos fueron en parte propiciados por el propio diseño del curso y en algunas ocasiones por las intervenciones del moderador. En el siguiente apartado se profundizará en el papel de este último en el proceso.

3.2.3 Evaluación del tutor en línea

Las funciones del tutor de un curso a distancia además de cubrir con los planteamientos académicos, pretenden ayudar al alumno a superar dificultades propias de esta modalidad. Pagano (2008) distingue la función orientadora, académica e institucional y de nexo para promover un aprendizaje significativo. Estas

funciones se ven reflejadas en una serie de tareas específicas mencionadas a continuación.

3.2.3.1 El moderador evitó que el alumno se sintiera solo, al proporcionar distintas vías de contacto.

Una de las actividades de la función orientadora destinada En la plataforma del curso existe un apartado especial en el que se especifican las formas de contactar al moderador, además en el correo electrónico de bienvenida se incluyeron los datos que se presentan en la figura 23.

Conóceme

Mi nombre es Maru Salinas Barragán, es un placer compartir este espacio y esta experiencia de aprendizaje. Para cualquier duda o comentario, puedes contactarme a través de:

Correo electrónico: msalinas@iteso.mx

Twitter: @ninjaboris #docenciaenred

Google+: [Docencia en modalidades alternativas](#)

Figura 23. Formas de contactar al moderador proporcionadas a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3.2 El tutor se comunicó personalmente con los participantes que requerían motivación externa.

Durante la primera semana del curso se necesitan un mayor seguimiento por parte del moderador, en el siguiente correo electrónico personalizado en el que se da seguimiento ante la falta de participación de una profesora.

De: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Enviado el: domingo, 05 de octubre de 2014 15:14

Para: AC

Hola AC, no he tenido noticias tuyas, ¿has podido entrar al blog?, ¿has tenido algún problema para ingresar o publicar?

Sigo al pendiente

m

3.2.3.3 El moderador de la ruta de formación anticipó algunas de las preguntas que pudo tener el participante.

En el siguiente correo electrónico la profesora tenía dudas sobre cómo publicar, una vez realizada esta tarea lo siguiente sería comentar las entradas de otros profesores, el moderador anticipó que la profesora podría tener dudas sobre esto también (ya que sus habilidades tecnológicas no son muy altas) y proporcionó información sobre esta segunda tarea también.

De: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Enviado el: domingo, 05 de octubre de 2014 11:37

Para: ADC

No te preocupes ADC, nada de lata, creo que no había entendido cual era el problema, pensé que lo que no habías podido ver eran los pasos para publicar. El error que me comentas ya quedó arreglado en el blog, al vínculo que estaba ahí, le sobraba una diagonal al final, el link correcto es <https://dma-maru.academia.iteso.mx/wp-admin>.

Te pido una disculpa por eso :)

Para ver las publicaciones de los demás entra a <http://dma-maru.academia.iteso.mx> y ahí aparecerán hasta ahorita 2, el de L "Cambio de paradigma" y Quest2learn y el de G "Saltar la cuerda"

Abajo de cada publicación hay un link que dice "Deja un comentario" da clic en el, te llevará una página donde puedes escribir tu comentario

Sigo al pendiente

m

3.2.3.4 El tutor tuvo la capacidad de escucha y brindó información de retorno oportunamente.

En la virtualidad un elemento crucial es la velocidad de respuesta, si un estudiante envía un correo electrónico que no es respondido si no hasta varios días después, el estudiante perderá motivación y la pregunta relevancia.

Lo importante de la siguiente secuencia de correos es la hora. La estudiante envió un correo a las 18:48 y la moderadora lo respondió a las 18:58, solo 10 minutos

después. Esta velocidad de respuesta hace que la estudiante no pierda la motivación, ya que es altamente probable que siga conectado y no abandone la actividad una vez que ya tomó la decisión de realizarla.

Enviado el: jueves, 02 de octubre de 2014 18:48

Para: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Perdón, creo que me faltó aclarar que este problema no es de G+ es cuando quiero entrar a la liga <https://dma-maru.academia.iteso.mx/wp-login.php>

SALUDOS !

De: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Enviado el: jueves, 02 de octubre de 2014 18:58

Para: LO

hola! LO! estas intentando entrar con tu mismo usuario y contraseña del correo del iteso??

No es necesario escribir @iteso.mx

3.2.3.5 El tutor orientó al participante en la resolución de problemas personales que influyeron en el aprendizaje

La profesora de la siguiente secuencia de correos no realizó las actividades de la semana anterior, ni contestó ningún correo de seguimiento. Al iniciar la siguiente semana envió un correo manifestando su preocupación sobre los tiempos del curso y su disponibilidad de tiempo.

De: AC

Enviado el: lunes, 06 de octubre de 2014 11:53

Para: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Asunto: Re: sobre taller en línea

Maria Eugenia, hola una disculpa, estoy rebasadisima! Salgo el miércoles a Oaxaca y tengo que preparar el curso y dejar listo un montón de cosas aquí y no calculé bien. Intentaré entrar hoy pero no se si alcance. Que hago? Puedo retomar volviendo?

De: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Enviado el: lunes, 06 de octubre de 2014 17:40

Para: AC

No te preocupes, si no puedes entrar hoy, cuando regreses puedes retomarlo, uno de los principios de estas modalidades "alternativas" es que cada quien pueda aprender y realizar las actividades a su ritmo.

Que te vaya súper bien en tu viaje

Saludos

Maru

3.2.3.6 El moderador compartió el proceso de aprendizaje con el grupo

Cada semana se envía un correo electrónico a todos los participantes resumiendo y compartiendo lo acontecido en la semana anterior.

De: SALINAS BARRAGAN, MARIA EUGENIA

Enviado el: lunes, 06 de octubre de 2014 23:24

Para: GC; MC; RF; AC; ADC; LO; ML; LC

Buenos días!! Espero que estén muy bien.

Estamos iniciando la segunda semana de la ruta, en este momento toca revisar el marco de la docencia a distancia:

<http://dma-maru.academia.iteso.mx/marco-de-la-docencia-en-modalidades-alternativas/>

Les recomiendo que revisen las entradas en el blog de los otros profesores, hay aportaciones bastante interesantes como el ejemplo de la escuela en la publicación de Liloo y preguntas pertinentes en las de Angie y Gabi, la reflexión sobre la provocación de Luz del Carmen.

También los invito a asomarse a la comunidad de g+ <https://plus.google.com/u/0/communities/109433897104171429509>, encontrarán que en este espacio se están sumando otros profesores que no están participando en la ruta, la idea es como nos dice Luli Centeno ahí, crear una comunidad.

Los que no han tenido tiempo de revisar las actividades de la semana pasada, no se preocupen, uno de los principios de las modalidades alternativas es la autonomía del estudiante para fijarse sus propios tiempos y objetivos, pueden incorporarse en este momento sin problema.

Les mando un abrazo, que tengan excelente semana y sigo al pendiente

La innovación educativa abarca cambios estratégicos que se implementan para mejorar la capacidad y competitividad académica. Analizar las propuestas de innovación incrementa su calidad y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En la propuesta analizada se puede observar la incorporación de enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante y en su aprendizaje, flexibilidad, renovación de prácticas docentes, incorporación de tecnologías de la información y comunicación, utilización de espacios virtuales para desarrollar competencias avanzadas para su uso, entre otros aspectos.

Se puede observar como la profesora participante en la ruta de formación no sólo intenta responder las preguntas planteadas por la actividad, si no que lanza otras tantas que si bien no son respondidas en este momento, siembran inquietudes y fomentan el desplazamiento de su práctica, por ejemplo se pregunta cómo hacerse a un lado para que el estudiante tome las riendas de su propio aprendizaje, y si se logra este objetivo, cómo sería la evaluación, de quién sería responsabilidad, etcétera.

3.3 El conocimiento estructural

El conocimiento estructural es creado a partir de la interrelación entre el conocimiento tácito y explícito y se expresa a través de la codificación y la cosificación de lo producido. Los seres humanos poseen conocimientos dentro de sus mentes y en artefactos que son parte importante del ciclo de vida del conocimiento (Ortíz y Ruiz, 2009). Los artefactos de representación reflejan perspectivas concretas que tienden a reproducirse. Los artefactos tienden a perpetuar los repertorios de las prácticas, más allá de las prácticas que los conformaron originalmente (Wenger, 2001).

En esta sección se presenta el conocimiento estructural que fue producido durante el desarrollo del proyecto. Los productos realizados que serán abordados en el siguiente apartado fueron:

1. Postales para la conformación de la Comunidad de Práctica.

2. Mapa del conocimiento que plasma el conocimiento real sobre mediaciones docentes en modalidades alternativas que fue producido durante el mapeo del conocimiento.
3. Diseño de la intervención.
4. Cosificaciones de la CoP producidas después de la intervención.
 - a. Instrumentos de evaluación (tutor a alumno y alumno a curso).
 - b. Tips sobre rutinas de trabajo tomados de las entrevistas realizadas durante el mapeo del conocimiento.

3.3.1 Conocimiento sobre mediaciones docentes en modalidades alternativas

Previo a la conformación de la CoP se diseñaron unas postales digitales cuyo objetivo fue extender una invitación a ciertos profesores a participar en el proyecto, todo esto colocado desde la Gestión del Conocimiento más que del tema de las mediaciones docentes en cursos a distancia.

La serie de postales que se despliega a continuación, destaca algunos de los rasgos más significativos de la Gestión del Conocimiento como mecanismo de innovación y fueron enviadas por correo electrónico al primer grupo de profesores con los que se intentó conformar una comunidad.



Figura 24. Postal electrónica utilizada para invitar a participar en la CoP.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 25. Postal electrónica utilizada para invitar a participar en la CoP.
Fuente: Elaboración propia.

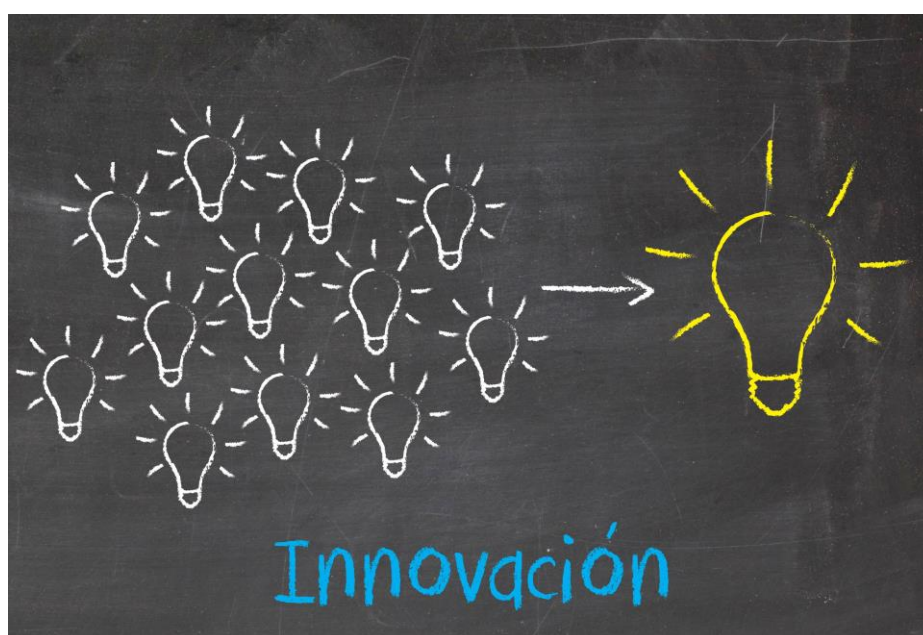


Figura 26. Postal electrónica utilizada para invitar a participar en la CoP.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.1 Conocimiento sobre mediaciones docentes en modalidades alternativas

A continuación se despliega la figura 31 que es un mapa del conocimiento real de la universidad sobre mediaciones docentes en modalidades alternativas, es importante señalar que todo el conocimiento fue producido durante el mapeo y la CoP no

consideró necesario incorporar conocimiento externo adicional. Se puede observar que existen 6 categorías principales:

1. El marco de las intervenciones del tutor
2. Las funciones del tutor
3. Los momentos claves del curso
4. Las redes sociales de apoyo
5. El diseño del entorno virtual de aprendizaje
6. La motivación

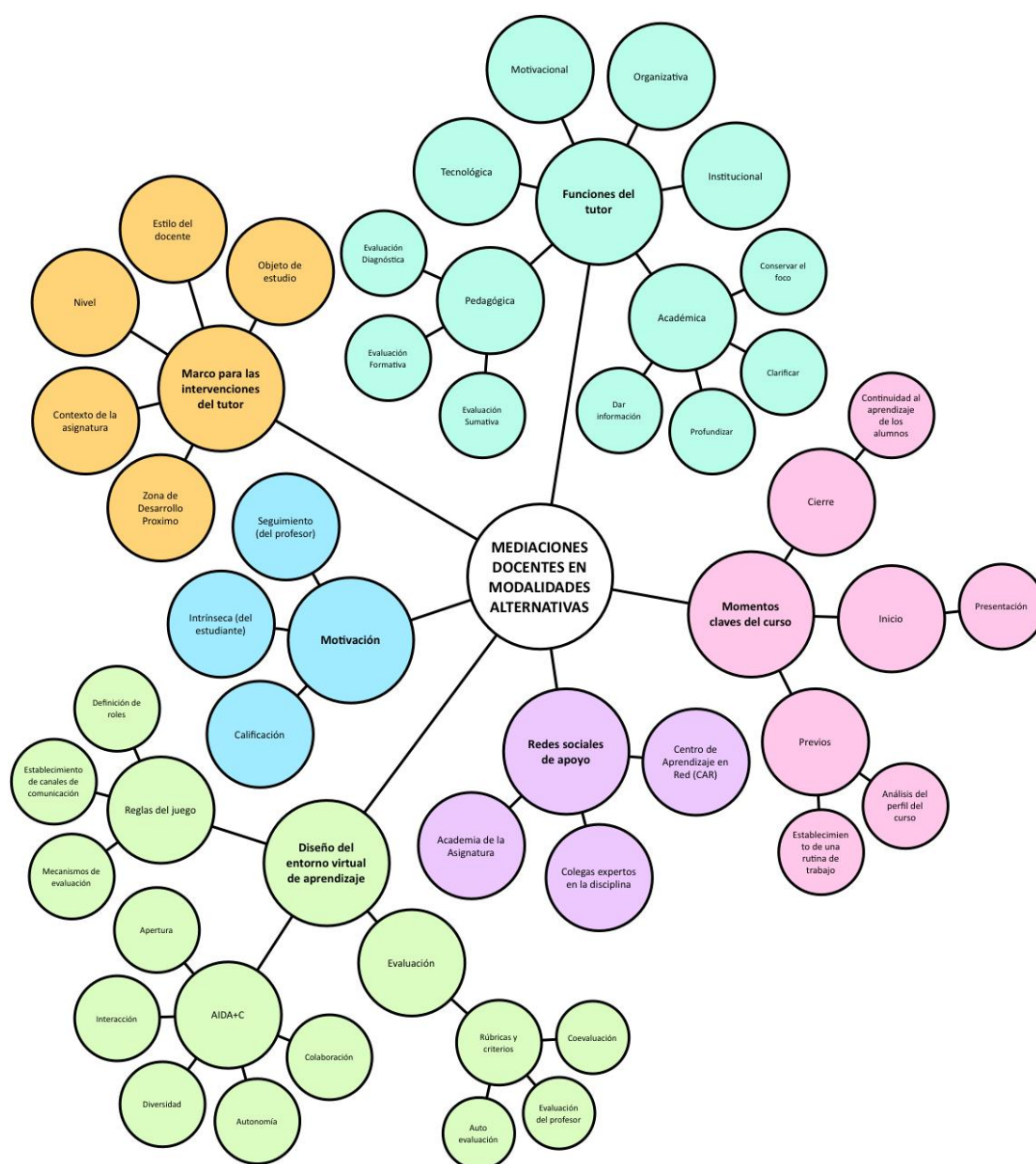


Figura 27. Mapa del conocimiento real sobre mediaciones docentes en modalidades alternativas.
Fuente: Elaboración propia.

Dada la complejidad del gráfico a continuación se hace un acercamiento a cada una de las categorías.

3.3.1.2 *Diseño del entorno virtual de aprendizaje*

En el momento de hacer el mapeo del conocimiento el diseño del entorno virtual de aprendizaje fue un ámbito que no estaba considerado; sin embargo, uno de los hallazgos fue que en un curso de modalidad alternativa intervienen dos ámbitos: el diseño del entorno de aprendizaje y la docencia.

Los tres elementos del diseño del EVA son:

- Reglas del juego (Definición de roles, establecimiento de canales de comunicación y de los mecanismos de evaluación)
- AIDA+C (Apertura, Interacción, Diversidad y Autonomía + Colaboración)
- Evaluación (establecimiento de rúbricas y criterios de valuación para ser utilizados en autoevaluación, co-evaluación y evaluación por parte del profesor.



Figura 28. Diseño del entorno virtual de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.3 Funciones del Tutor

Las funciones del tutor de cursos en modalidades alternativas son:

- Pedagógica. Está relacionada con la evaluación que hace el moderador a las intervenciones de los estudiantes y es de tres tipos: diagnóstica (que se hace

al inicio del curso para dar cuenta de cuáles son las posibilidades iniciales del aprendizaje), la formativa (se hace a lo largo del curso como un seguimiento constante para averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no y tomar líneas de acción de ser necesario) y la sumativa (que se realiza al final del curso como resultado de todos los avances del participante con el fin de certificarlo y asignar calificaciones).

- Motivacional. Esta función es muy compleja trata de dar seguimiento a los estudiantes para evitar que se sientan solos, promover la comunicación, orientar al alumno, generar confianza, ayudar para superar dificultades eventuales, evitar la deserción, etcétera.
- Organizativa. Esta función está relacionada con tareas que permiten el desarrollo del curso de una manera ordenada, implica acciones como habilitar foros, organizar actividades de los estudiantes, dinamizar el trabajo colaborativo, mantener funcional la plataforma tecnología sobre la cual está montada el curso, actualizar las actividades, etcétera.
- Institucional. Tiene que ver con el enlace que se establece entre la universidad y los alumnos, en cuanto a fechas importantes, procesos, participación de la filosofía que tiene el sistema educativo del ITESO, entre otros aspectos.
- Académica. Esta función implica asesorar en relación al contenido, moderar las participaciones de los estudiantes, resolver dudas de contenidos de la disciplina de estudio, diseño de actividades, etcétera.
- Tecnológica. Esta función tiene que ver con el acompañamiento que debe hacer el profesor en cuestiones relacionadas al manejo de plataformas tecnológicas para la gestión de contenidos o para la comunicación.

Es importante mencionar que estas funciones del moderador del curso son transversales durante todo el mismo.

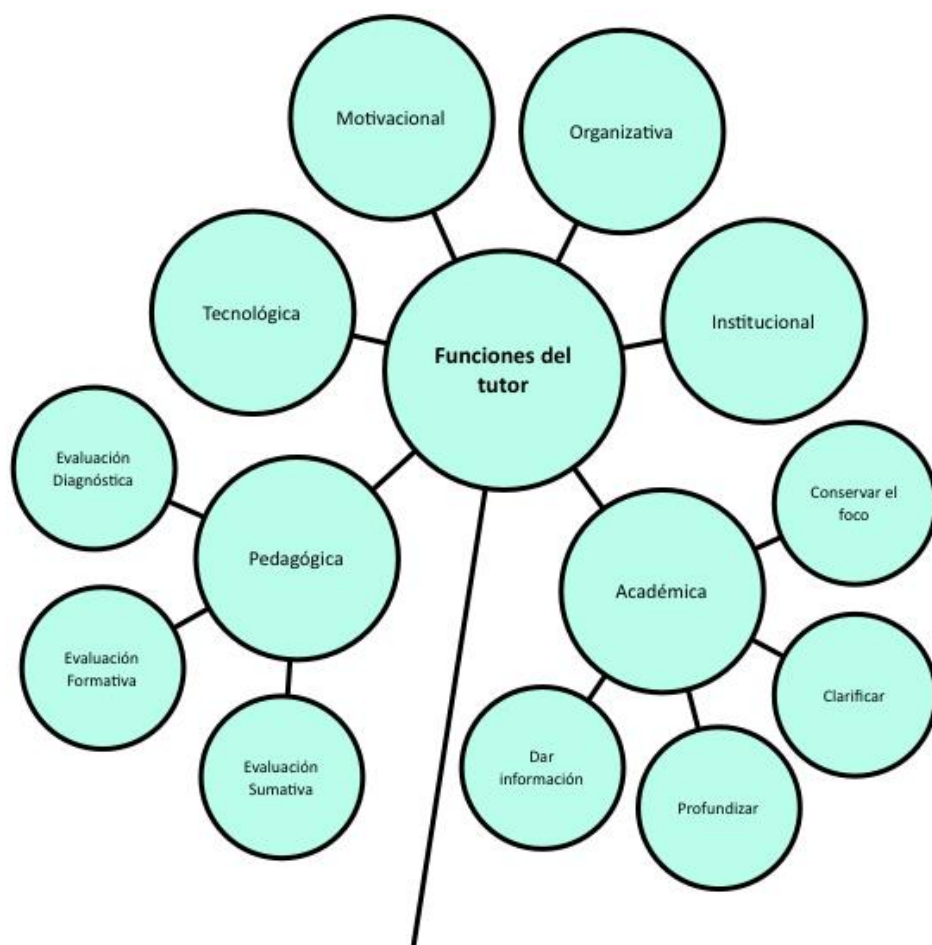


Figura 29. Funciones del tutor.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.4 Marco de intervenciones del tutor

La forma de las intervenciones depende de:

- El contexto de la asignatura, por ejemplo, no es lo mismo que la materia sea obligatoria u optativa, que sea de los primeros semestres o que los estudiantes estén por graduarse, entre otros factores.
- La Zona de Desarrollo Próximo de los estudiantes, al hacer una evaluación diagnóstica en las primeras sesiones, los tutores se observan cuáles son los mecanismos de ayuda (Daniels, 2003).
- El nivel educativo, por ejemplo, los estudiantes de maestría son más autónomos que los de preparatoria.
- El estilo personal del profesor, por ejemplo, existen profesores que siguen mucho más de cerca todas las actividades de sus estudiantes, creando grupos

en redes sociales o en WhatsApp, mientras que otros cierran esos canales y solo contactan por correo electrónico.

- El objeto de estudio, inglés por ejemplo necesita un alto grado de intervención por parte de los profesores ya que tienen que corregir pronunciación casi en tiempo real.

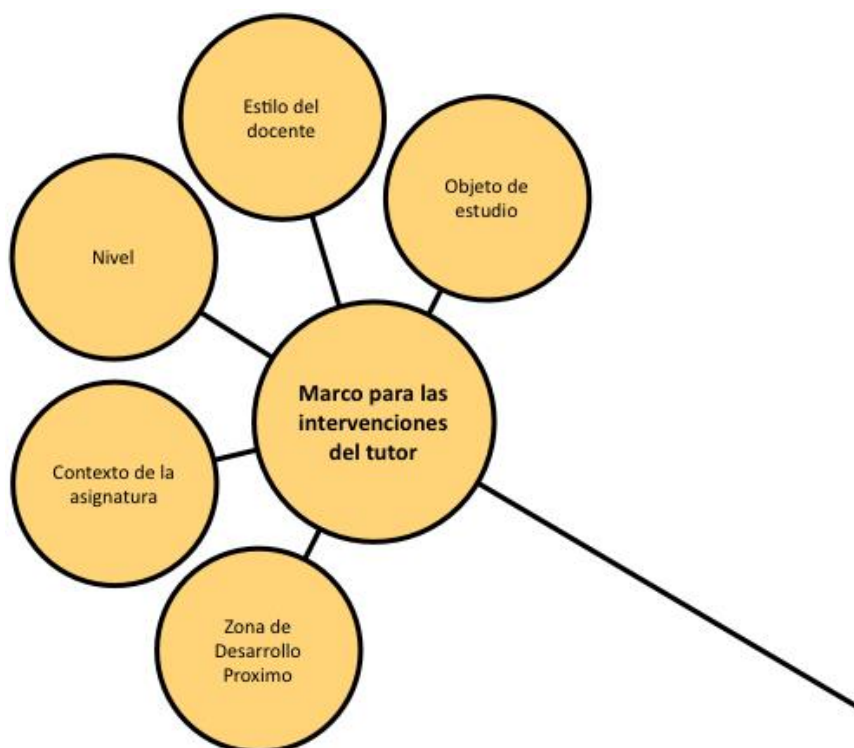


Figura 30. Marco para las intervenciones del tutor.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.5 Momentos claves del curso

Existen momentos claves de un curso de modalidad virtual

- Previos. En este momento se diseña y se establece un perfil del curso y se establece una rutina de trabajo.
- Inicio. Se realizan las presentaciones para conocer la ZDP de los estudiantes y establecer las reglas del curso.
- Cierre. Se evalúa y se da continuidad al curso (cuales son los contenidos o metas que se pueden fijar para aprendiendo).

Durante la intervención se reconoce la importancia de contactar a los participantes semana a semana para minimizar la sensación de soledad de ambos lados.

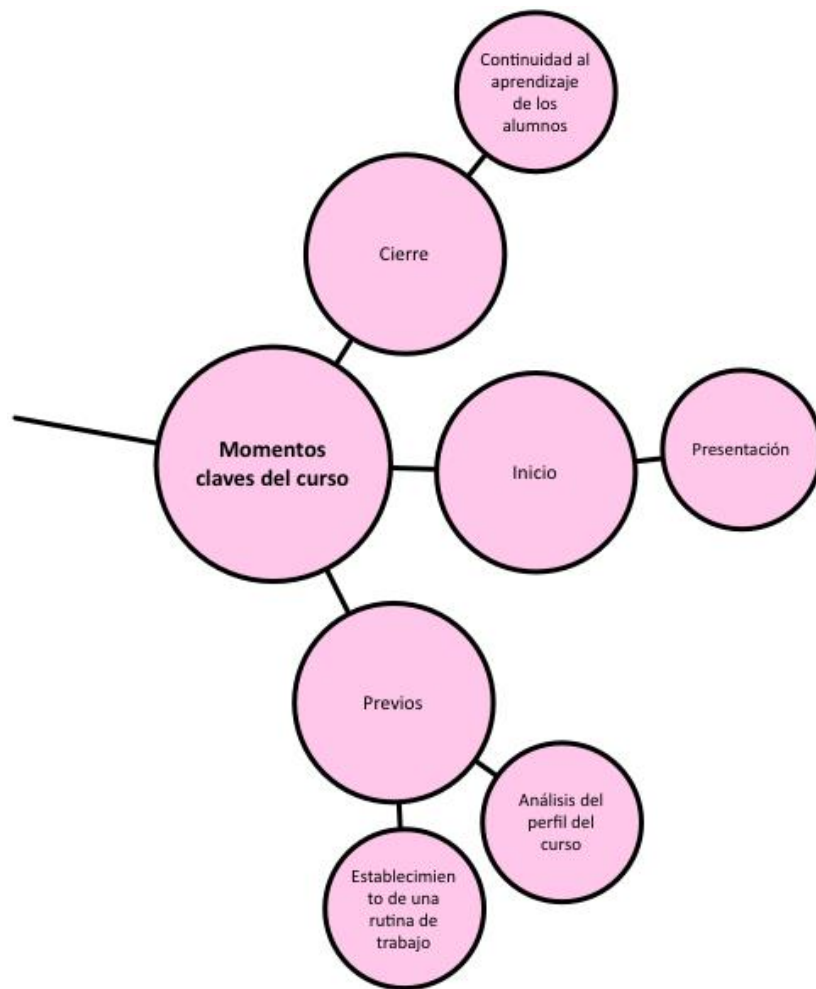


Figura 31. Momentos claves del curso.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.6 Redes sociales de apoyo

Las redes sociales que establecen los nuevos profesores son importantes para su desarrollo respecto a:

- Docencia. Otros profesores miembros de la academia a la que pertenecen.
- Diseño. CAR y profesores de otras universidades.



Figura 32. Redes sociales de apoyo.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.1.7 La motivación

La motivación fue reconocida como un factor muy importante para contrarrestar la deserción de los cursos en línea, aunque el profesor tiene una parte en este rubro, la motivación más importante debe venir del mismo estudiante, lo cual es un tema de estudio en sí mismo. La calificación resulta ser un factor que también motiva al estudiante a seguir.

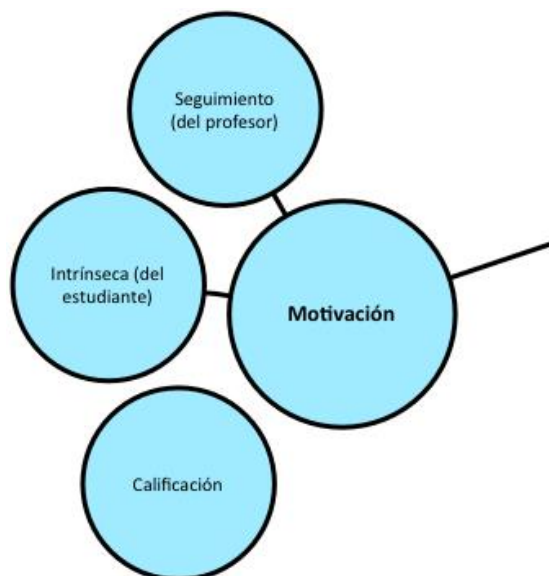


Figura 33. Motivación.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.2 Diseño de la intervención para gestionar el aprendizaje

El marco de gestión del aprendizaje en el que principalmente se basó el diseño de esta intervención es el aprendizaje basado en competencias. Esta propuesta busca la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en la realización de actividades y la resolución de problemas basados en los requerimientos profesionales del profesor de asignaturas de modalidad alternativa (Tobón, 2006).

De la misma manera cada actividad respondió a las condiciones que propone Downes (2011) para una red de conocimiento conectivo: autonomía, interacción, diversidad y apertura (AIDA). Estos principios son la base de la propuesta de diseño de cursos de modalidades alternativas del ITESO, por lo que obviamente debe verse reflejado en este diseño.

Además se pueden observar propuestas y conceptos de Gilly Salmon, Sugata Mitra y Francisco Morfín y equipo del Centro de Aprendizaje en Red del ITESO.

En seguida se presenta el diseño de la intervención plasmado en la ruta de formación docente en modalidades alternativas.

Propósito educativo

Integrar estrategias de moderación y mediación en cursos de modalidades alternativas (virtual o semi-presencial) para que el profesor enriquezca su práctica educativa.

Aprendizajes esperados

- a. Aspectos técnicos generales
- b. ¿Cómo se conforma mi entorno personal de aprendizaje?
- c. ¿Cuáles son los principios de la docencia de cursos de modalidades alternativas?
- d. ¿Cuáles son las funciones de un moderador?
- e. ¿Cómo moderar un curso?
- f. Definición del perfil de la asignatura

- g. Modelo de las 5 etapas
- h. Patrones de comportamiento de los participantes
- i. ¿Cómo organizo mi trabajo diario?

Productos o evidencias

- a. Portafolio de actividades
- b. Autoevaluación

Características de los productos

a. Portafolio de actividades

- 9 actividades en total (descritas a detalle más adelante), 8 de manera individual, 1 de creación colectiva
- Serán colocadas en un blog manera de entradas (al que todos los integrantes del grupo tendrán acceso)
- Las actividades serán organizadas en categorías y cada estudiante tendrá una etiqueta. Las categorías se definirán a partir del nombre asignado a la actividad, por ejemplo: Nuevo paradigma de la educación, Análisis de perspectivas, etcétera.

b. Autoevaluación

- Se realizará en la última semana de la ruta de formación
- Elaborada individualmente
- Presentará criterios de evaluación que determinan la calidad de la práctica docente
- Proveerá una explicación detallada de acciones, habilidades y actitudes para demostrar niveles de eficacia
- Considerará niveles de desempeño presentadas (por ejemplo nivel principiante, nivel experto, etcétera)

3.2 Criterios de evaluación

- a. Portafolio de actividades

- Claridad y suficiencia en la presentación de las ideas
- Corrección en la redacción
- Pertinencia con los objetivos
- Adecuación a las instrucciones
- Alineación con los principios metodológicos del aprendizaje en entornos virtuales

b. Autoevaluación

- Claridad en la presentación de las ideas
- Corrección en la redacción
- Pertinencia de los criterios incluidos
- Profundidad en la descripción de las acciones, habilidades y actitudes

Actividades

A continuación se despliega una tabla cronológica explicativa del diseño de la ruta de formación. Para cada semana existen una serie de desempeños, productos, competencias y conocimientos relacionados a lo planteado en los puntos anteriores.

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos
Semana 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consultar la guía de aprendizaje y el mapa de la ruta de aprendizaje para conocer la lógica de trabajo 2. Escribir en el blog una presentación personal 3. Nuevo paradigma de la educación <ol style="list-style-type: none"> a. Ver el siguiente video http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud#t-663660 (Mitra, 2013) b. Escribir una entrada en el blog respondiendo las siguientes preguntas <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué implica para ti el proceso de enseñanza/aprendizaje? - ¿Cuál es el papel del profesor? - ¿Cuál es el rol del estudiante? - ¿Qué te hace pensar este video acerca de tu práctica docente? 	<p>Presentación personal</p> <p>Entrada de blog con la reflexión sobre los nuevos paradigmas de la educación</p>	<p>Conocer los aspectos técnicos generales para el trabajo en la ruta de aprendizaje</p> <p>Reflexionar sobre cuáles son los principios de la docencia de cursos de modalidades alternativas</p>	<p>Blogs, Marcadores sociales, modalidades alternativas, proceso enseñanza/aprendizaje, roles de profesor y el estudiante</p>

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos						
Semana 2	<p>1. Análisis de perspectivas (cruce con la ruta de diseño de EVAs)</p> <p>a. Observar el siguiente video http://vimeo.com/61070535 (Morfín, 2013) en el que se muestran los elementos que el Centro de Aprendizaje en Red del ITESO propone como marco de la docencia en modalidades alternativas</p> <p>b. Escribir una entrada de blog con un análisis de perspectivas realizando los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las razones detrás de la propuesta (evidencia que respalda cierto punto de vista, no simplemente replanteando o reescribiendo la postura), explicando los argumentos de manera organizada y coherente. - Contrastar con la propia perspectiva sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje plasmado en la entrada de blog de la semana anterior. Se puede utilizar la siguiente matriz: <table> <tr> <td>Declaración o concepto</td> <td>Apertura</td> </tr> <tr> <td>Perspectiva personal</td> <td>Considero que...</td> </tr> <tr> <td>Razones / lógica detrás de mi</td> <td>Porque...</td> </tr> </table>	Declaración o concepto	Apertura	Perspectiva personal	Considero que...	Razones / lógica detrás de mi	Porque...	Entrada de blog con el análisis de perspectivas	Diferenciar y relacionar la propuesta de aprendizaje en Red del ITESO con la visión personal del proceso de enseñanza/aprendizaje	Elementos del aprendizaje en Red
Declaración o concepto	Apertura									
Perspectiva personal	Considero que...									
Razones / lógica detrás de mi	Porque...									

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos
	<p>perspectiva personal</p> <p>Propuesta Centro de Aprendizaje en Red del ITESO El video afirma que...</p> <p>Razones / lógica detrás de la propuesta Centro de Aprendizaje en Red del ITESO Las razones que ofrecen son...</p> <p>Conclusión / Aprendizaje A partir de esto concluyo que...</p>			
Semana 3	<p>2. Identificación de AIDA (cruce con la ruta de diseño de EVAs)</p> <p>a. Observar el siguiente video http://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3Rc_u. (Downes, 2013)</p> <p>b. Identificar cuales de los elementos que aparecen en la lectura (Apertura, Interacción, Diversidad, Autonomía) se encuentran en el diseño del curso que se va a impartir</p> <p>Escribir una entrada de blog en la que se expongan ejemplos del diseño del curso de cada uno de estos elementos (si no existe ninguno es el momento de realizar ajustes)</p>	Entrada de blog sobre el modelo AIDA y el diseño del curso a impartir	Reconocer los principios de la docencia de cursos de modalidades alternativas	Modelo AIDA

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos
Semana 4	<p>1. Perfil del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Escribir una entrada del blog con el perfil del curso - Contexto de la asignatura (nivel, semestre en que se toma, edades de los estudiantes, número de estudiantes inscritos, indicar si se trata de una materia obligatoria o no etcétera) - Objeto de estudio - mapa de los contenidos a abordar (vincular con ruta diseño) b. En un texto describir como impactan estas condiciones en el curso <p>2. Funciones del tutor en línea</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Leer el siguiente documento http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/Illorente.htm (Llorente, 2006) c. Realizar una entrada de blog que incluya un organizador gráfico con las ideas más importantes y una tabla con ejemplos de actividades que prevén que realizarán de acuerdo a cada función 	<p>Entrada de blog con el perfil del curso</p> <p>Entrada de blog sobre las funciones del tutor en línea</p>	<p>Describir cual es el perfil del curso (caracterizar el curso) y expresar sus implicaciones en práctica docente</p> <p>Conocer cuales son las principales funciones del tutor en línea</p>	Funciones del tutor en línea
Semana 5	<p>1. Rutina de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Revisar los videos con los consejos de los 	Entrada de blog con la definición de la rutina de	Diseñar una rutina de trabajo docente	Prácticas específicas sobre la organización del tiempo

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos
	<p>profesores grabados</p> <p>b. Escribir una entrada de blog con el diseño de la rutina de trabajo docente con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir cuanto tiempo a la semana se dedicará a la moderación del curso - Definir las tareas a realizar, a qué hora serán atendidas y cuanto tiempo se dedicará a cada una, por ejemplo definir momentos para: - Revisión correo electrónico y otros canales de comunicación establecidos al principio del curso - Seguimiento a foros, entradas de blogs, etcétera - Retroalimentar trabajos de la semana anterior - Revisión de actividad de estudiantes en Moodle <p>b. Definir que dispositivos electrónicos y aplicaciones te pueden ayudar, <i>Google Calendar, iPhone Reminders, Google Tasks</i>, etcétera.</p>	trabajo	adaptada a un curso de modalidad alternativa que permita organizar el tiempo y las tareas que responda a las necesidades de cada profesor	de otros profesores, herramientas tecnológicas para la organización del tiempo
Semana 6	<p>1. Modelo de las 5 etapas</p> <p>a. Leer el capítulo 2 de http://etutors.wikispaces.com/file/view/Etivities_Salmo</p>	Entrada de Blog sobre el modelo de las 5 etapas	Conocer el modelo de las cinco etapas y adaptarlo a una actividad en línea ya diseñada	Modelo de las 5 etapas, acceso y motivación, socialización, intercambio de información,

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos						
	<p>n.pdf (Salmon, 2004)</p> <p>b. Realizar un organizador gráfico con las ideas más importantes</p> <p>c. Seleccionar una de las actividades del curso que impartirán y describir las acciones que se realizarán en cada una de las cinco etapas mencionadas por Gilly Salmon.</p>			construcción del conocimiento, desarrollo de actividades, grado de interactividad						
Semana 7	<div><div>1. Patrones de comportamiento de los participantes</div><p>a. Completar la siguiente tabla escribiendo propuestas de acciones y seguimiento para cada tipo de estudiante y agregar otros tipos de estudiantes que no hayan sido incluidos en la misma. Solo se muestran un par de ejemplos, la tabla completa se puede consultar en (Salmon, 2004, p. 71),</p><table><tr><th>Tipo</th><th>Comportamiento</th><th>Respuesta del tutor</th></tr><tr><td>El lobo</td><td>Visita una vez por semana, tiene mucha actividad y luego desaparece hasta la siguiente semana o</td><td></td></tr></table></div>	Tipo	Comportamiento	Respuesta del tutor	El lobo	Visita una vez por semana, tiene mucha actividad y luego desaparece hasta la siguiente semana o		Entrada de blog sobre patrones de comportamiento de los participantes	Conocer los principales patrones de comportamiento de participantes en cursos de modalidades alternativas e identificar nuevos patrones Diseñar acciones de seguimiento para cada perfil de estudiante	Patrones de comportamiento
Tipo	Comportamiento	Respuesta del tutor								
El lobo	Visita una vez por semana, tiene mucha actividad y luego desaparece hasta la siguiente semana o									

Cronograma	Desempeños	Productos	Competencias	Conocimientos
	incluso dos			
	El elefante Visita casi todos los días de manera breve			
	...			
Semana 8	1. Autoevaluación a. Crear una entrada de blog en la que el profesor explique cuales son los aprendizajes obtenidos durante la ruta y diseñe estrategias para mejorar sus habilidades como profesor a distancia.	Entrada de blog con Autoevaluación	Diseñar estrategias para convertirse en un profesor de modalidades alternativas alineado a la propuesta educativa del ITESO	Los obtenidos durante la ruta de formación

Tabla 7. Diseño de la Intervención.
Fuente: Elaboración propia.

La intervención puede ser consultada en <https://dma-maru.academia.iteso.mx> y en el Anexo 5. Las actividades del Anexo 5 tienen un apartado de diseño de actividades, que aunque no es el objetivo de la ruta, se incluyó para que los profesores tuvieran la experiencia de moderar una actividad.

Los aprendizajes logrados a partir de la intervención están relacionados con la formación de competencias de docencia previas para que los profesores novatos lleguen con bases para realizar la labor de tutoría con un conocimiento de situaciones a las que se pueden enfrentar y cómo resolverlas.

Algunas de las correcciones para la próxima edición son:

- Incluir los tips de los profesores experimentados entrevistados durante el mapeo del conocimiento, estos serán utilizados como referencia para la creación de la rutina de trabajo.
- Que los profesores participantes moderen una actividad de las propuestas en la ruta, esto para eliminar la parte de diseño de actividades y la ruta no se haga tan demandante.
- Eliminar lo que concierne a diseño de actividades.
- Agregar una actividad en la que cada profesor modere una semana de trabajo en la ruta de formación.
- Conservar la comunidad de *Google+* y el curso montado en *Wordpress*, para futura referencia de otros profesores.

Es importante destacar que a partir de esta ruta de formación y del mapeo del conocimiento, uno de los integrantes de la CoP creó una segunda ruta de formación (ya no en CoP), la de diseño de ambientes de aprendizaje en modalidades educativas alternativas que puede ser consultada en <http://daama.academia.iteso.mx/>

3.3.3 Cosificaciones de la CoP producidas después de la intervención

Wenger (2001, p. 83) explica que “etimológicamente el término de cosificación significa ‘convertir en cosa’ sin embargo su uso tiene otro sentido especialmente significativo: se emplea, para transmitir la idea de lo que se convierte en un objeto material y concreto no es propiamente un objeto material y concreto”. Con el

tiempo y la negociación de significado entre los miembros de la CoP estas cosificaciones se volvieron recursos que son repertorios compartidos y cristalizan la experiencia.

3.3.3.1 Instrumentos de evaluación

Otros de los productos creados en CoP fueron instrumentos de evaluación, el primero para evaluar a los profesores inscritos en la Ruta de formación y el segundo para que los participantes evaluaran el curso.

El siguiente instrumento fue realizado para ser enviado al coordinador de los profesores del segundo grupo, trata de ser una evaluación cualitativa a partir de la combinación de los conocimientos reales de los miembros de la CoP.

Ruta Docencia en modalidades alternativas – CAR (27 de octubre al 12 de diciembre 2014)

Participante:

Acompañaron el proceso: Maru Salinas y Ninfa Pérez

Participación en actividades	Aportes y reflexiones - discurso

Desempeños, actitudes que manifestó durante la ruta	
Comunicación	
Disposición a la modalidad / Apertura	
Retroalimentación/ Interacción	
Características personales	
Colaboración	

El siguiente instrumento puede ser consultado en:

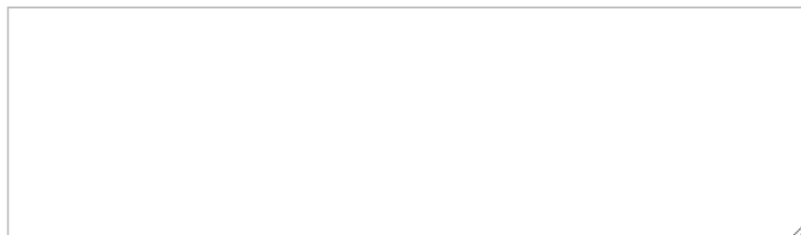
https://docs.google.com/forms/d/1hUpGZqUiDS9pA4I_ibBLGdGQH4ZC9UWmbgncQXNsYiY/viewform y su objetivo es que los participantes en la ruta de formación

plasmen sus opiniones sobre el mismo.

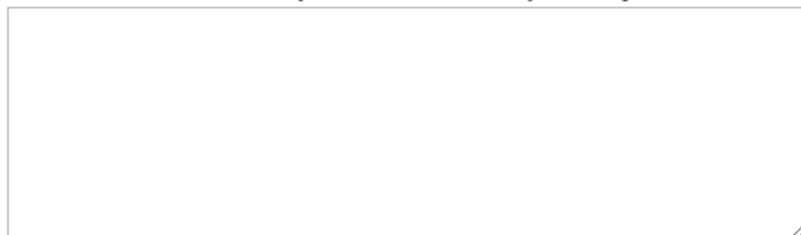
Instrumento de retroalimentación a la Ruta Docencia en Modalidades Alternativas

Tus opiniones y comentarios con respecto a la organización, contenido y desarrollo de este proceso de formación nos son útiles pues a partir de ellos estamos en posibilidades de mejorar. El instrumento es anónimo.

1. Menciona los aprendizajes y/o logros más significativos que consideras haber obtenido en este proceso de formación.

A large, empty rectangular text box with a thin gray border, intended for the user to write their answer to the first question. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

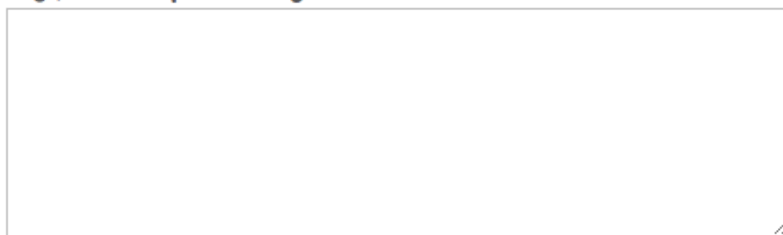
2. Menciona los factores que favorecieron tu aprendizaje en esta ruta.

A large, empty rectangular text box with a thin gray border, intended for the user to write their answer to the second question. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

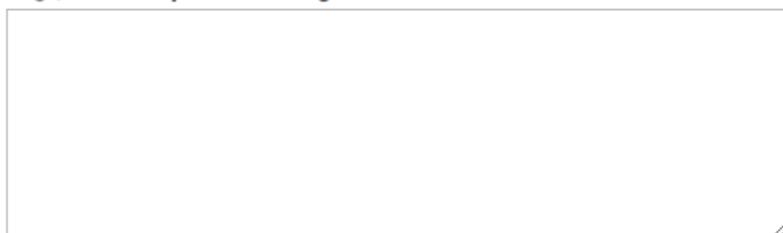
3. Menciona los factores que limitaron tu aprendizaje en la ruta.

A large, empty rectangular text box with a thin gray border, intended for the user to write their answer to the third question. A small cursor icon is visible in the bottom right corner.

4. ¿Qué fue lo que más te gustó de la ruta?



5. ¿Qué fue lo que menos te gustó de la ruta?



6. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción de la ruta?

1 2 3 4 5

Muy bajo ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muy alto

7. ¿Qué sugerencias harías al Equipo de Formación del CAR para mejorar?

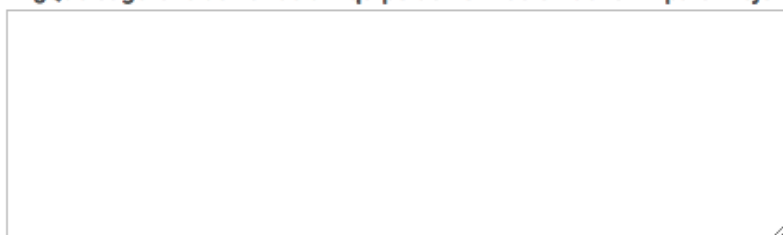


Figura 34. Instrumento de retroalimentación a la Ruta de Formación Docencia en Modalidades Alternativas.
Fuente: Elaboración propia.

3.3.3.2 *Tips de profesores experimentados*

Durante el mapeo del conocimiento los profesores entrevistados compartieron algunos tips sobre lo que ellos consideran buenas prácticas en cuanto a su rutina de trabajo. Se realizó una curaduría de los mejores consejos que dieron como resultado 5 ediciones de distintas duraciones (dependiendo los comentarios entrevistado). En CoP se decidió que formato fuera video, en audio se reproduce la edición de la entrevista y en imagen una fotografía del profesor que habla.

4 Conclusiones

La Gestión del Conocimiento es una disciplina que busca el aprendizaje en las organizaciones a través de la gestión de la información, la colaboración, el aprendizaje y el cambio en la cultura de las mismas. Este aprendizaje puede ser orientado a la resolución de problemas, a mejorar la práctica (lo cual favorece la innovación) y a conservar el conocimiento desarrollado por la misma organización cuando existe un relevo generacional.

Si bien es cierto el aprendizaje se da de manera natural en las CoP, este proceso es hasta cierto punto informal ya que en la mayoría de las ocasiones no hay una sistematización ni registro al que puedan acceder otros miembros de la organización. Un proceso de gestión permite que esta producción de conocimiento no permanezca como un esfuerzo aislado, sino que se aprovechen todos los recursos pre-existentes y la producción de conocimiento resuene en la organización.

El objetivo de este proyecto fue generar conocimiento acerca de las mediaciones docentes en entornos virtuales de aprendizaje para la formación de profesores. Al perfilar el proyecto a la mejora de la práctica, se intentó incluir todos los ejes relacionados con la Gestión del Conocimiento. Para gestionar la información se realizó un mapeo del conocimiento real de la universidad, para gestionar el aprendizaje se realizó el diseño y se condujo una intervención orientada a la innovación y al cambio de la cultura de un grupo de profesores, todo bajo el eje transversal de la gestión de la colaboración mediante el trabajo en CoP.

El primer momento crucial de un proceso de Gestión del Conocimiento como el descrito anteriormente es la conformación de la CoP y la colocación del proyecto en la organización, estas fases pueden suceder en un orden indistinto o incluso simultáneamente como ocurrió en este proyecto.

Para la colocación del proyecto en la organización la primera condición es que el proyecto parta de una necesidad real, y en este sentido la caracterización de la

práctica previa a su planteamiento ayuda a detectar situaciones que deben ser atendidas.

Una vez que esta necesidad es descubierta, es ideal que sea urgente en la agenda organizacional. Estamos acostumbrados a solo detectar amenazas repentinas y no a identificar cambios lentos y graduales tal como sucede en la parábola de la rana hervida, por lo tanto es común que exista un nivel más alto de compromiso con asuntos percibidos como inaplazables y que estos tengan prioridad sobre otras necesidades identificadas de igual o mayor importancia.

Las organizaciones al ser entes vivos pueden modificar los asuntos urgentes en cualquier momento, es decir, que la problemática abordada sea apremiante en un principio, no quiere decir que vaya a continuar de esta manera durante todo el proceso de Gestión del Conocimiento. En el caso de este proyecto la necesidad fue percibida en un principio como urgente sólo por el líder del proyecto lo cual dificultó el proceso, pero una fluctuación ambiental hizo que el proyecto escalara en la lista de prioridades para la CoP y en el Centro de Aprendizaje en Red, que la instancia universitaria donde se instaló el proyecto.

La conformación de la CoP se facilita cuando el objetivo del proyecto está relacionado con la práctica de un grupo, es decir cuando forma parte de los encargos del puesto de trabajo. En muchas ocasiones los individuos se concentran únicamente en sus actividades y les es difícil sentir responsabilidad por los resultados generados cuando todas las partes de la organización interactúan entre sí.

Si el proyecto forma parte de los encargos laborales, los individuos deberán “hacer tiempo” para cumplir con los mismos y no generar la sensación de que se trata de una especie de altruismo laboral. Resulta ideal que los individuos perciban un beneficio personal no solo en su formación, sino también en el desahogo de su carga de trabajo. En el primer grupo en el que se intentó colocar el proyecto esta falta de alineación entre los encargos laborales y los objetivos del proyecto fue un obstáculo para que se consolidara la CoP de manera exitosa.

Otro rasgo deseable es la apertura al aprendizaje y a compartir conocimiento sin importar que los individuos convocados sean personas muy experimentadas y altamente calificadas, una de las condiciones que favorecieron al proyecto fue el capital intelectual de los individuos y de la organización y de la CoP. Este cúmulo de saberes tácitos y explícitos fue tan potente que no se consideró necesario recurrir a conocimiento externo, sin embargo durante todo el proceso siempre hubo disposición para enriquecer el proyecto a partir de la propia experiencia.

Así mismo es importante que los individuos convocados sean personas altamente involucradas en la organización y dispuestas al trabajo en equipo, ya que la cooperación es un eje transversal de la Gestión del Conocimiento planteada desde una CoP. En los individuos existen distintas personalidades y hay quienes trabajan mejor en solitario, en el caso del proyecto, el líder mostraba ese estilo de trabajo y requirió un cambio en sus modelos mentales para adaptarse a una nueva forma de trabajar.

Las particularidades de cada proyecto hacen que sea imperioso contar con conocimiento específico por parte de por lo menos algunos de los miembros nucleares de la CoP, por ejemplo en este proyecto la experiencia previa en cursos en modalidades a distancia en los integrantes de la CoP fue un elemento que abonó a la realimentación durante todo el proceso, sin este *expertise*, hubiera sido necesario buscar a otros individuos periféricos a la CoP, lo cual implica un trabajo organizativo más demandante.

Aunque las CoP no se forman por decreto, estos elementos ayudan a identificar a individuos que pueden ser invitados a conformar una CoP o a comunidades ya formadas para desarrollarlas y llevarlas a la madurez. Cuando el líder del proyecto no es miembro de la organización o del departamento donde se implementa el proyecto, no está en las condiciones ideales identificar las habilidades de otros e invitarlos a conformar una CoP.

Que estas circunstancias no se manifiesten o no se identifiquen (ya sea porque no existan o porque no pudieron ser identificadas) no significa que un proyecto no se

puede llevar a cabo. En el proceso descrito y analizado no se presentaron todas, es aquí donde el líder del proyecto debe hacer uso de sus habilidades personales para que las cosas sucedan. El capital social del líder es un factor que moviliza los recursos humanos de la organización para que las cosas ocurran.

Una vez colocado el proyecto en la organización y en una CoP inicia propiamente el trabajo de gestión, es decir la identificación, creación, selección, organización, almacenamiento, filtrado, puesta en disposición, uso y realimentación del conocimiento. Cuando los integrantes de la CoP tienen un nivel de *expertise* alto y un nivel de compromiso bajo, las tareas que resultan más sencillas para la CoP son las relacionadas a la realimentación de los procesos. Este fenómeno se presentó en el proyecto, durante el inicio de la intervención las actividades se cargaron al líder del proyecto, cuando existe un nivel alto de compromiso la distribución de las tareas es mucho más equitativa.

La cultura de la organización también es un elemento que ayuda u obstaculiza estas tareas. En el caso del ITESO, específicamente en el Centro de Aprendizaje en Red, existe un modelo educativo “AIDA” basado en la autonomía, la interacción, la diversidad y la apertura. Este modelo permea no solo en los cursos en modalidades alternativas, sino también en la forma de trabajar de los individuos que laboran este departamento.

A pesar de tener condiciones favorables durante el proceso se presentan barreras, y cuando estas barreras aparecen en los miembros de la CoP es labor del líder hacerlas del conocimiento de los mismos sin ser impertinente o agresivo; cuando estas son de corte organizacional, como lo puede ser la cultura de la misma o una fluctuación ambiental negativa, se requiere un gran esfuerzo para llevar y concluir el proyecto y depende del papel del líder del proyecto en la organización que las acciones realizadas para mantenerlo a flote sean suficientes o no. Por otro lado es fundamental que el líder sea autocrítico para que reconozca sus propias barreras y estas interfieran lo mínimo posible en el proceso.

Cuando el líder no forma parte de la organización o del departamento donde se está implementando el proyecto, se vuelve un tanto difícil coincidir para realizar las tareas propias de la gestión; sin embargo, da diversidad en los puntos de vista, permite que se consideren opciones que para los que están inmersos en una situación son más difíciles de distinguir, además de que enriquece el capital social de la CoP favoreciendo la resolución de problemas.

Los cambios de cultura son procesos complejos que conllevan mucho tiempo para poder ser apreciados. En este momento no se pueden observar cambios concretos; sin embargo, que los profesores que tomaron la ruta de formación hayan cuestionado su propia práctica como docentes y se hayan apropiado de la propuesta del CAR para ser profesores de modalidades a distancia, son algunos indicadores de las transformaciones a nivel individual que pueden posteriormente modificar la cultura organizacional.

En una de las entrevistas realizadas durante el mapeo del conocimiento, uno de los profesores mencionaba que el mayor aprendizaje que había tenido durante su estancia en la universidad había sido de uno de sus profesores de cálculo; en este momento de su vida no recuerda todos los conocimientos disciplinares ya que no es algo que utilice en su profesión; sin embargo, por el método centrado en el trabajo del estudiante hizo que lo más importante que logró fue aprender a aprender. Una evidencia de que los profesores que participaron en la intervención aprendieron a aprender es que experimentaron un curso a distancia que está centrado totalmente en el estudiante, conocieron y autorregularon sus propios procesos de aprendizaje tal y como lo harán posteriormente sus alumnos.

El viaje hacia la transformación organizacional apenas comienza.

5 Referencias

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (2a edición). España: Desclée de Brouwer.

Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.

Carrera, B., y Mazarella, C. (2001, junio). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Segunda Edición). México: Mc Graw Hill.

Diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición. (2001). Recuperado 23 de septiembre de 2013, a partir de <http://lema.rae.es/drae/?val=contexto>

Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. Recuperado 15 de mayo de 2014, a partir de <http://www.downes.ca/post/36031>

Downes, S. (2011). Connectivism and Connective Knowledge. Recuperado 9 de mayo de 2014, a partir de <http://www.downes.ca/post/54540>

Downes, S. (2013). «La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto» Stephen Downes - YouTube. Recuperado 9 de mayo de 2014, a partir de http://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3Rcul

El modelo educativo del ITESO: Un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura. (s. f.). ITESO.

Elder, L., y Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Etienne Wenger. Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones (En español) - YouTube. (s. f.). Recuperado 30 de enero de 2014, a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw>

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.

Fregoso, J. G. (2007, febrero 1). El ITESO cumple 50 años | .: ITESO | MAGIS | profesiones + innovación + cultura. Recuperado 9 de septiembre de 2013, a partir de <http://www.magis.iteso.mx/content/el-iteso-cumple-50-a%C3%B1os>

Galeana, L. (s. f.). Aprendizaje basado en proyectos. Recuperado 14 de marzo de 2016, a partir de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Gallimore, R., y Tharp, R. (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En *Vygotsky y la educación : connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?: Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.

Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación* (1a edición). México, D.F.: Paidós.

ITESO. (2003, febrero 10). Orientaciones Fundamentales del ITESO. ITESO.

Recuperado a partir de <http://www.iteso.mx/MyBlobSrvlt?ID=427>

ITESO. (2014). Organigrama de Funcionarios del ITESO. Recuperado 9 de febrero de

2015, a partir de

http://saturno.sc.iteso.mx/portal/page/portal/ITESO/Informacion_Institucional/Organigrama_directorio/Organigrama-octubre14-2014.jpg

ITESO. (s. f.). ITESO - Organización académica. Recuperado 18 de septiembre de

2015, a partir de

http://www.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=201824

ITESO Programa de desarrollo educativo. (s. f.). Recuperado 9 de diciembre de 2013,

a partir de http://www.desarrolloeducativo.iteso.mx/servicios-profesores/e7_moodle.html

Leal, D. (s. f.). Cursos AbiertosreAprender (por Diego Leal) | reAprender (por Diego

Leal). Recuperado 4 de octubre de 2014, a partir de

<http://reaprender.org/cursos-abiertos/>

Lévy, P. (1994). *Inteligencia Colectiva, por una antropología del ciberespacio*.

Washington: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado a partir de

<http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>

Llorente, M. del C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta.

Recuperado 9 de mayo de 2014, a partir de

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/llorente.htm>

- Martín, G. (2011). Guía Comunidades de Práctica. Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. Recuperado a partir de http://www.regionalcentre-lac-undp.org/images/stories/gestion_de_conocimiento/guiacopespanol.pdf
- Martín, M., y López, E. (2012). La sociedad de la información y la formación del profesorado. E-actividades y aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(1), 15-35.
- Martínez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Recuperado 1 de febrero de 2014, a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>
- Marzano, R., y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual del maestro*. (Segunda Edición). ITESO.
- Maya, A. (1993). Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial. UNESCO. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/pdf/53_21.pdf
- Mitra, S. (2013). Sugata Mitra: Build a School in the Cloud | Talk Video | TED.com. Recuperado 9 de mayo de 2014, a partir de http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud#t-663660
- Morales-Orozco, J. (2015). *Informe 2014 del Rector*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/11117/1513>

Morfín, F. (2013). Elementos a considerar en propuesta a distancia on Vimeo.

Recuperado 9 de mayo de 2014, a partir de <http://vimeo.com/61070535>

Nonaka, I. (1994). Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional.

Organization Science, 5(1).

Orozco Pointelin, C. (2008, junio). Antecedentes de las Orientaciones Fundamentales

del ITESO. Remembranzas asistidas documentalmente. Recuperado a partir de

<http://quijote.biblio.iteso.mx/CatIA/EDUDOCDC/cat.aspx?cmn=browse&id=1>

48

Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A. E., Servín, C., Suárez, L., y Ruiz, B.

(2007). Modelo de Innovación Educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la Innovación. UNED. Recuperado a partir de

<http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/ried/article/view/1023>

Ortíz, S., y Ruiz, A. (2009). Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo

de Firestone y McElroy.

Pagano, C. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista*

de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 4(2), 1-10.

Paul, R., y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de

competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado a partir de

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 34-53.

Salmon, G. (2004). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. Londres: Taylor & Francis e-Library. Recuperado a partir de http://etutors.wikispaces.com/file/view/Etivities_Salmon.pdf

Sanz Martos, S. (2013, 19). Las comunidades de práctica son tendencia. Recuperado 5 de septiembre de 2014, a partir de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>

Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Shagoury, R., y Miller, B. (2000). Pentimento: Estrategias para el análisis de datos. En *El arte de la indagación en el aula: Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado 18 de mayo de 2014, a partir de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., y Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias.

Recuperado a partir de

http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Toledano, R. (2009). Mapeo del conocimiento. Documento de trabajo, ITESO.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems*

Thinker, 9(5). Recuperado a partir de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*.

Barcelona: Paidós Ibérica.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós

Ibérica.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.

Barcelona: Paidós.

6 Anexos

Anexo 1

Campo de conocimiento	Preguntas
ATRIBUTOS DE LOS CURSOS	¿Cuáles son los objetivos del curso que impartes? ¿Cuál es la estructura del curso? ¿Qué tipo de actividades existen?
FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES	¿Cuáles son las dificultades más comunes a las cuales se enfrentan los estudiantes de un curso en línea?
COMPETENCIAS IDEALES DE LOS PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES	¿Cómo debería ser un profesor de un curso a distancia? ¿Cómo debería ser un estudiante de un curso a distancia?

Anexo 2

Campo de conocimiento	Preguntas
MOMENTOS DE LA DOCENCIA	
Inicio del curso	<p>¿Cómo inicias el curso?</p> <p>¿Cuánto tiempo te lleva el arranque del curso? ¿sesiones, semanas?</p> <p>¿Cómo te presentas ante el grupo?</p> <p>¿Cómo presentas el curso?</p> <p>¿Cuál es la dinámica de presentación de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo le haces para conocer a los alumnos?</p> <p>¿Cómo identificas los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes?</p> <p>Preguntas para profundizar</p> <p>¿Qué es lo que no funciona?</p> <p>¿Siempre hiciste esto, siempre fuiste así de bueno?</p>
Evaluación continua	<p>¿Cuáles son las formas de evaluación a lo largo del curso?</p> <p>¿Cómo das seguimiento al trabajo de los estudiantes?</p> <p>¿Cuál es el método de retroalimentación que te resulta más adecuado?</p> <p>¿Cómo son las retroalimentaciones grupales, individuales, semanales, de productos, de unidad, finales?</p> <p>¿Cómo presentas los criterios de evaluación?</p> <p>Preguntas para profundizar</p> <p>¿Qué es lo que no funciona?</p> <p>¿Siempre hiciste esto, siempre fuiste así de bueno?</p>
Cierre del curso	<p>¿Cuál es el proceso que realizas para guiar el cierre del curso?</p> <p>¿Qué hacen los estudiantes?, ¿qué haces tu?</p> <p>¿Cuándo empiezas a cerrar el curso? ¿en qué semana, en qué sesión?</p>

	<p>¿Cómo haces llegar las notas a los estudiantes?</p> <p>¿Cómo sugieres que los estudiantes pueden dar seguimiento a los aprendizajes del curso?</p> <p>Preguntas a expertos</p> <p>¿Qué es lo que no funciona?</p> <p>¿Siempre hiciste esto, siempre fuiste así de bueno?</p>
COMPONENTES DE LA DOCENCIA	
Manejo de contingencias	<p>¿Cuáles son las contingencias a las que te has enfrentado?</p> <p>¿Cómo las has resuelto?, ¿qué es lo que mejor te ha funcionado?</p> <p>Preguntas para profundizar</p> <p>¿Qué es lo que no funciona?</p> <p>¿Siempre hiciste esto, siempre fuiste así de bueno?</p>
Autonomía	<p>¿Cómo le haces para que los estudiantes definan sus propios objetivos de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo monitorean y evalúan estos objetivos que ellos mismos establecen?</p> <p>¿Cómo le haces para que su participación en el curso responda a su interés personal?</p> <p>¿Cómo monitoreas el ritmo de su propio aprendizaje?</p> <p>¿Cómo estimulas la generación de un criterio propio en los estudiantes en lugar de replicar ideas existentes?</p>
Interacción	<p>¿Qué espacios de interacción estableces?</p> <p>¿Con que personas se busca que exista esta interacción? ¿internos, externos?</p> <p>¿Qué se hace con los contactos que se establecen?</p> <p>¿Cómo le haces para que los estudiantes amplíen su red personal de aprendizaje?</p>

	<p>¿Cómo fomentas la emergencia de comunidades en torno a un interés específico?</p> <p>¿Cómo le haces para que el conocimiento se genere como un producto de la interacción entre los participantes?</p>
Diversidad	<p>¿Cómo conoces cuales son los intereses de los participantes?</p> <p>¿Cómo decides que enfoques, fuentes y modelos incorporar?</p> <p>¿Cómo involucras al mayor espectro posible de puntos de vista?</p> <p>¿Cómo le haces para que las personas que interpretan un tema de una manera y desde un conjunto de supuestos de fondo interactúen con quienes se acercan al tema desde una perspectiva diferente?</p>
Apertura	<p>¿Cómo promueves la participación de los estudiantes en distintos espacios fuera del “aula”?</p> <p>¿Cómo promueves la participación de distintas personas de distintos entornos externos en el curso?</p> <p>¿En qué momentos participan?</p>
Colaboración entre los participantes	<p>¿Cómo le haces para que exista colaboración entre los participantes?</p> <p>¿En que momentos conviene?</p>
Comunicación entre alumno y profesor	<p>¿Cómo se combate la falta de comunicación entre alumno y profesor?</p> <p>¿Qué se hace cuando los estudiantes están imposibilitados para expresarse en términos escritos?</p> <p>¿Cuál es la mejor forma de atender las dudas de los estudiantes?</p> <p>¿En que momentos es necesario insistir?</p> <p>¿Cómo se anticipan las dudas que pueden tener los estudiantes?</p>
Uso de herramientas tecnológicas	<p>¿Qué herramientas usas en qué momentos?</p> <p>¿Qué herramientas sugieres que fomenten la apertura, interacción, colaboración, diversidad, autonomía?</p> <p>¿Con cuáles te sientes más cómodo?, ¿porqué?</p> <p>¿Cómo usas los foros, blogs, wikis, glosarios, redes sociales, correo</p>

	electrónico, marcadores sociales, aula virtual, chat, <i>You Tube, Google Drive, Dropbox...</i> ?
Motivación a los participantes	<p>¿Cómo mantienes la atención los estudiantes?</p> <p>¿Qué momentos necesitan especial intervención de tu parte?</p> <p>¿Cómo detectas que la motivación está bajando?</p> <p>¿Cómo estableces un clima de aprendizaje favorable?</p> <p>¿Cómo le haces para que los estudiantes se involucren sin temor al fracaso?</p> <p>¿Cómo proporcionas reconocimiento a los estudiantes?</p>
Seguimiento al trabajo de los estudiantes	<p>¿Cada cuando entras a la plataforma para monitorear el trabajo de los estudiantes?</p> <p>¿Cada cuando revisas tu correo para revisar si existen dudas por parte de los estudiantes?</p>
Moderación de la participación	<p>¿Cómo le haces para que haya más participación de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo le haces para que la participación sea de calidad?</p> <p>¿Cómo sabes cuando intervenir?</p> <p>¿Cada cuánto tiempo entras a los foros?</p> <p>¿Qué haces cuando las participaciones no son de calidad?</p>
Promoción de la creación de comunidades de aprendizaje	
Organización del tiempo	<p>¿Cuánto tiempo le inviertes al curso?</p> <p>¿Cada cuánto entras a la plataforma dónde está montado el curso?</p> <p>¿Cada cuanto revisas el correo?</p>
Otras preguntas	<p>¿A quién te apoyas cuando tienes algún problema impartir del curso?</p> <p>¿Cuál sería un tip que le darías a otros profesores que imparten cursos con esta modalidad?</p> <p>¿Cuál ha sido una experiencia, anécdota de docencia que te gustaría</p>

	<p>compartir?</p> <p>¿Cómo hacías las cosas al principio y cómo las haces ahora? ¿qué ha cambiado?</p>
--	--

Anexo 3

Categoría	Subcategoría	Definición
Atributos de los cursos	El texto	El texto como el componente más importante de comunicación, interacción, organización, transmisión de conocimiento, creación colectiva e individual de conocimiento y evaluación.
	Actividades individuales y colaborativas	Tipos de actividades utilizadas en los cursos.
	Organización visual del contenido	Distribución visual de los componentes del curso en el gestor de cursos Moodle.
	Deserción	Relación entre los estudiantes inscritos en el curso y los que se dan de baja.
	Participación en foros	Intervenciones de profesores y estudiantes en los foros montados en la plataforma Moodle.
Factores que influyen en el desempeño de los estudiantes	Condiciones de la vida cotidiana	Situaciones imprevistas diarias de la vida de los estudiantes.
	Fallos tecnológicos	Inconsistencias tecnológicas que limitan el desempeño de los estudiantes
	Imposibilidad para expresar en términos escritos	Limitaciones por parte de los estudiantes para comunicar sus ideas, reflexiones, inquietudes, dificultades, problemas y dudas a sus profesores y compañeros.
	Privacidad	Ámbito de la vida personal de los estudiantes y profesores que se desarrolla en un espacio reservado y confidencial.
	Incertidumbre, frustración y	Estado de tensión y vacío causada por la

	la soledad	imposibilidad de los estudiantes para lograr actividades del curso.
	Las representaciones	Supuestos de los estudiantes a cerca de la modalidad virtual.
Competencias ideales de profesores y estudiantes	Profesores/ Disposición para el seguimiento y retroalimentación	Condición de los profesores para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje
	Profesores/Creatividad	Capacidad de los profesores para resolver situaciones ambiguas del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la generación de nuevas ideas o asociaciones que habitualmente producen soluciones originales.
	Profesores/Claridad	Capacidad de los profesores para expresarse de una manera que sea fácil de comprender.
	Estudiantes/Tolerancia a la frustración	Capacidad de afrontar los problemas y limitaciones así como las molestias e incomodidades que causan
	Estudiantes/Apertura	Actitud de los estudiantes favorable al aprendizaje.
	Estudiantes/Autogestión	Uso de métodos, habilidades y estrategias a través de las cuales los estudiantes pueden guiar el logro de objetivos con autonomía.

Anexo 4

Docencia en cursos de modalidades alternativas

Nombre *

Materia *

¿Qué tan satisfecho te encuentras con tu práctica como docente en los siguientes momentos y componentes de un curso de modalidad alternativa? *

	Muy satisfecho	Satisfecho	Algo Satisfecho	No satisfecho
Inicio del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluación continua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cierre del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manejo de contingencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomía de los participantes para poder decidir sobre el nivel de desarrollo, énfasis y objetivos específicos de aprendizaje, así como en el monitoreo y evaluación de los mismos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacción con distintas personas, medios y recursos durante los procesos de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diversidad de enfoques, fuentes y modelos que permiten la exploración de intereses de los participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apertura en contenidos y actividades para enriquecer la perspectiva de los participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboración entre los participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación entre alumno y profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de herramientas tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivación a los participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seguimiento al trabajo de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moderación de la participación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promoción de la creación de comunidades de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

Anexo 5

Semana 1

Presentación y nuevo paradigma de la educación



Licencia Algunos derechos reservados por mkhmarketing

¡Bienvenido! iniciaremos el recorrido de esta ruta presentándonos y reflexionando a cerca de la docencia en modalidades alternativas. El objetivo es que compartamos inquietudes y vayamos explorando y reconociendo nuestra visión, nuestros supuestos y nuestro estilo de docencia. Antes de iniciar si no lo has hecho te pido que consultes la [descripción del curso](#) para que conozcas el plan que seguiremos.

En esta semana realizaremos las dos actividades que se despliegan a continuación, recuerda revisar las entradas de otros profesores y comentar.

Presentación

En esta primera parada, aunque es posible que algunos de ustedes ya se conozcan, aprovecharemos este momento para **presentarnos** en [la comunidad de G+](#) escribe una descripción de quien eres:



- Comparte una foto tuya
- Incluye tu nombre, cómo te gusta que te digan, de dónde eres, cuál o cuáles son los cursos que impartes, cuáles son tus expectativas y temores al ser un tutor en línea, que te gusta hacer... en fin todo lo que quieras compartir.
- Enlaces a tu blog, perfil de Twitter, Facebook, Instagram, o lo que tu prefieras.
- Interactúa con otros profesores, la idea es conocernos.

El cambio de paradigma en la educación

Gracias a las tecnologías en los últimos años han surgido nuevas formas de aprender que cuestionan los modelos con los que se han construido los sistemas educativos. A continuación te presentamos una charla del ganador del TED Prize en el 2013, el investigador educativo Sugata Mitra que presenta su deseo de construir una escuela de la nube, donde los niños pueden explorar y aprender unos de los otros.

1. **Observa** el siguiente video



2. En una entrada de blog **realiza una reflexión** en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué implica para ti el proceso de enseñanza/aprendizaje?, ¿Cuál es el papel del profesor?, ¿Cuál es el rol del estudiante?
 - ¿Qué te llama la atención de la propuesta de esta charla?
 - ¿Qué te hace pensar este video acerca de tu práctica docente?
 - ¿Cuál ha sido una experiencia de aprendizaje significativo que hayas tenido?, ¿En que se parece en la planteada por Sugata Mitra en el video?, En qué es diferente?
 - ¿Que otros casos similares conoces? Comparte con nosotros.
3. Clasifica tu entrada con la categoría "[Aprender en red y en la red](#)" y la subcategoría "[Nuevo paradigma de la educación](#)" (selecciona ambas opciones). Si necesitas ayuda sobre como publicar consulta la sección [Trabajo con WordPress](#).

Dialoga con otros profesores



Comenta la aportación de por lo menos tres profesores. Recuerda que al sólo afirmar que estás de acuerdo o desacuerdo nos quedamos cortos, trata de proporcionar argumentos. En alguna de tus intervenciones puedes elegir entre **responder** a los comentarios de tu entrada o **sumarte a la conversación** de otros.

Otros materiales

Ponencia de Jaime Yanes Guzmán para “El Primer Congreso Internacional de Pedagogía, Didáctica y Tecnologías de la Información” los días 5, 6 y 7 de septiembre de 2013 realizado en la Universidad Autónoma de Colombia, disponible en: <http://www.pensarlopensado.com/2013/09/las-tics-complejidad-didactica-y.html>

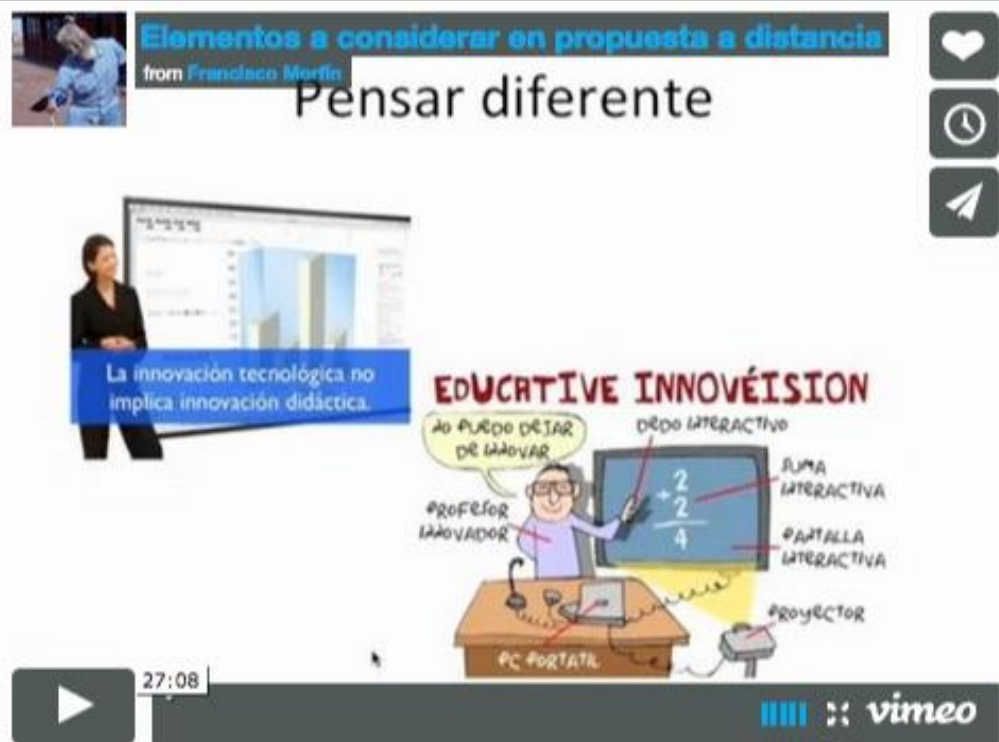
Semana 2

Marco de la docencia en modalidades alternativas

En esta semana identificaremos los elementos que hay que tener en cuenta cuando migramos un modelo de docencia presencial a uno virtual. Para esto analizaremos una propuesta desarrollada por el [Centro de Aprendizaje en Red](#) del ITESO en voz de [Francisco Morfin](#), en el encontrarás los elementos marco de la docencia en modalidades alternativas.

Análisis de perspectivas

1. **Observa** el siguiente video "Elementos a considerar en propuestas a distancia" de Francisco Morfin



2. **Crea** una entrada de blog que esté clasificada en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Marco de la docencia](#).
3. **Describe** como fueron tus clases de la semana pasada; qué temas vieron, cómo es la dinámica general, cuáles fueron las actividades que realizaron, cómo se lleva a cabo el proceso de retroalimentación, qué te gustó, qué no te gusto...
4. A partir de lo anterior concluye cual es tu perspectiva sobre el proceso de enseñanza aprendizaje e incluye un **análisis de perspectivas** que:
 - Identifique las razones detrás de la propuesta explicando los argumentos de manera organizada y coherente.
 - Contraste con la propia perspectiva sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje plasmado en la entrada de blog de la primera semana.

Si te resulta útil puedes utilizar una matriz como la siguiente:

Declaración o concepto	Manera de explicarlo
Perspectiva personal	Considero que...
Razones / lógica detrás de mi perspectiva personal	Porque...
Propuesta Centro de Aprendizaje en Red del ITESO	El video afirma que...
Razones / lógica detrás de la propuesta Centro de Aprendizaje en Red del ITESO	Las razones que ofrecen son...
Conclusión / Aprendizaje	A partir de esto concluyo que...

5. **Explica** ¿Cómo influye tu perspectiva sobre educación en tu práctica como docente?, ¿tu manera de pensar es coherente con las clases que moderas?.

Dialoga con otros profesores

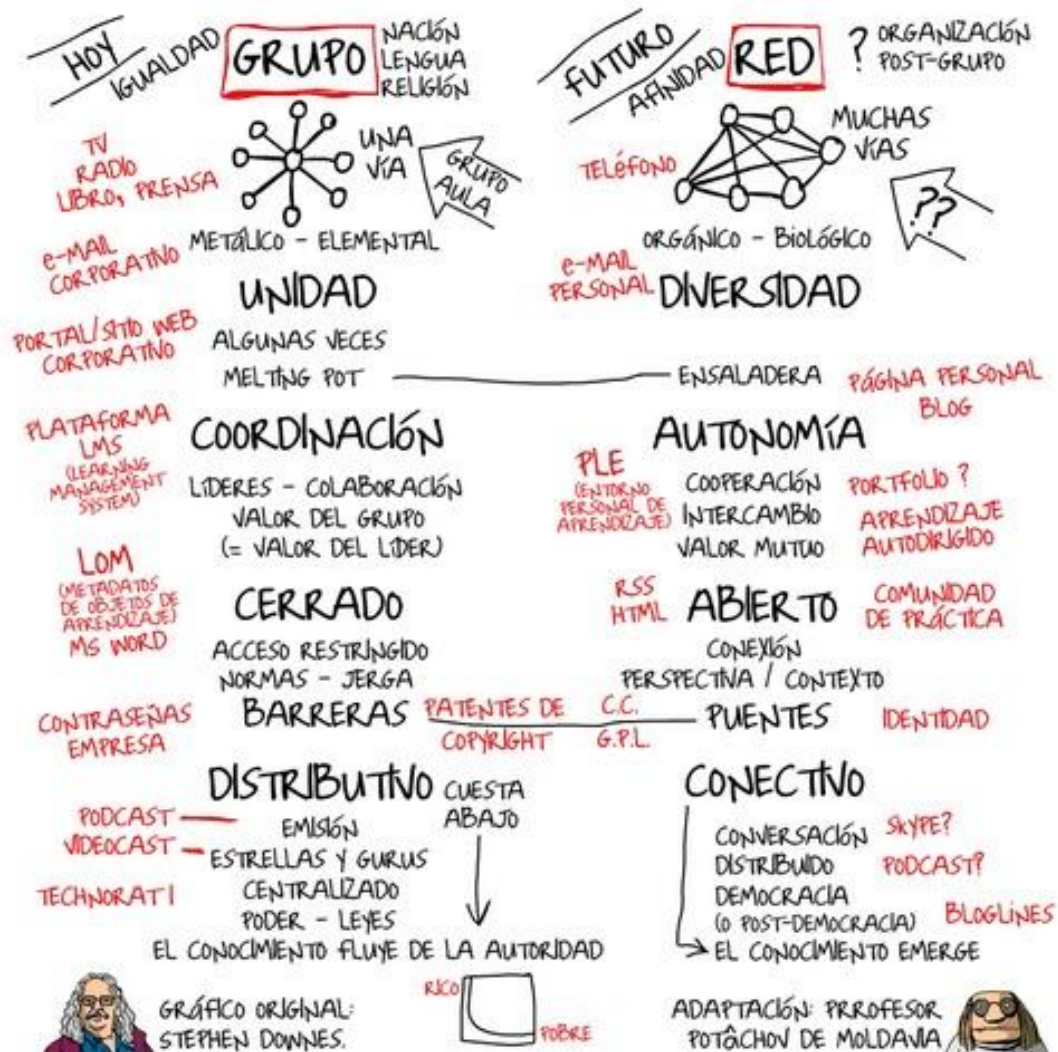


Comenta la aportación de por lo menos tres profesores. En alguna de tus intervenciones puedes elegir entre **responder** a los comentarios de tu entrada o **sumarte a la conversación** de otros.

Otros materiales

Condiciones para una red de conocimiento conectivo de Diego Leal disponible en:
<http://reaprender.org/cursos-abiertos/>

Apertura, Interacción, Diversidad, Autonomía



Licencia Algunos derechos reservados por nestoralonso

AIDA

1. **Observa** el siguiente video la charla "La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto" de Stephen Downes a propósito de los MOOCs (Massive Online Open Course, por sus siglas en inglés)

2. Si tu curso tiene planeada alguna actividad a distancia:
 - **Identifica** si alguno de estos elementos que aparecen en el video (Apertura, Interacción, Diversidad, Autonomía) se encuentran en el diseño del curso que vas a impartir, si no, quizá es una buena oportunidad para realizar ajustes y aventurarnos a explorar, crear un par de situaciones de aprendizaje que los intencionen.
 - Escribe una entrada de blog en la que **compartas ejemplos** del diseño del curso de cada uno de estos elementos. Si lo deseas puedes observar las propuestas de otros profesores para enriquecer las tuyas. Te recomiendo que revises los casos de los cursos de [Lourdes Centeno](#) y [Miguel Tomasena](#).
 - Recuerda clasificar tu entrada en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [AIDA](#).
 3. Si no tienes ninguna actividad a distancia planeada:
 - Si lo deseas puedes **observar las propuestas** de otros profesores para enriquecer las tuyas. Te recomiendo que revises los casos de los cursos de [Lourdes Centeno](#) y [Miguel Tomasena](#).
 - **Diseña** un ejercicio en línea a partir de estos principios (Apertura, Interacción, Diversidad, Autonomía) Para ello especifica en una tabla:
 - Los propósitos educativos. ¿Qué es lo que quieren que los estudiantes sepan hacer?
 - Actividades. ¿Cuáles son cada una de las actividades que realizarán para ir logrando ese propósito y qué recursos irán utilizando en estas? La descripción de actividades háganla lo más detallada posible.
 - Dónde se llevarán a cabo las actividades
 - Recursos. Cuales son los recursos que los estudiantes necesitarán para desarrollar la actividad. Si los recursos están en la red, coloca los vínculos
 - Tiempo estimado para realizar la actividad
 - Evidencias. ¿Cómo te darás cuenta que hay un avance en los propósitos de aprendizaje? ¿Cuáles son los productos esperados?
 - Elementos del modelo AIDA presentes. ¿Qué es lo novedoso de lo que están planteando en cuanto al modo de aprender?, ¿Por qué sí están proponiendo el aprendizaje en red en la red? (información precisa)
 - Escribe una entrada de blog en la que **compartas el diseño de la actividad**.
 - Recuerda clasificar tu entrada en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [AIDA](#).
-

Dialoga con otros profesores



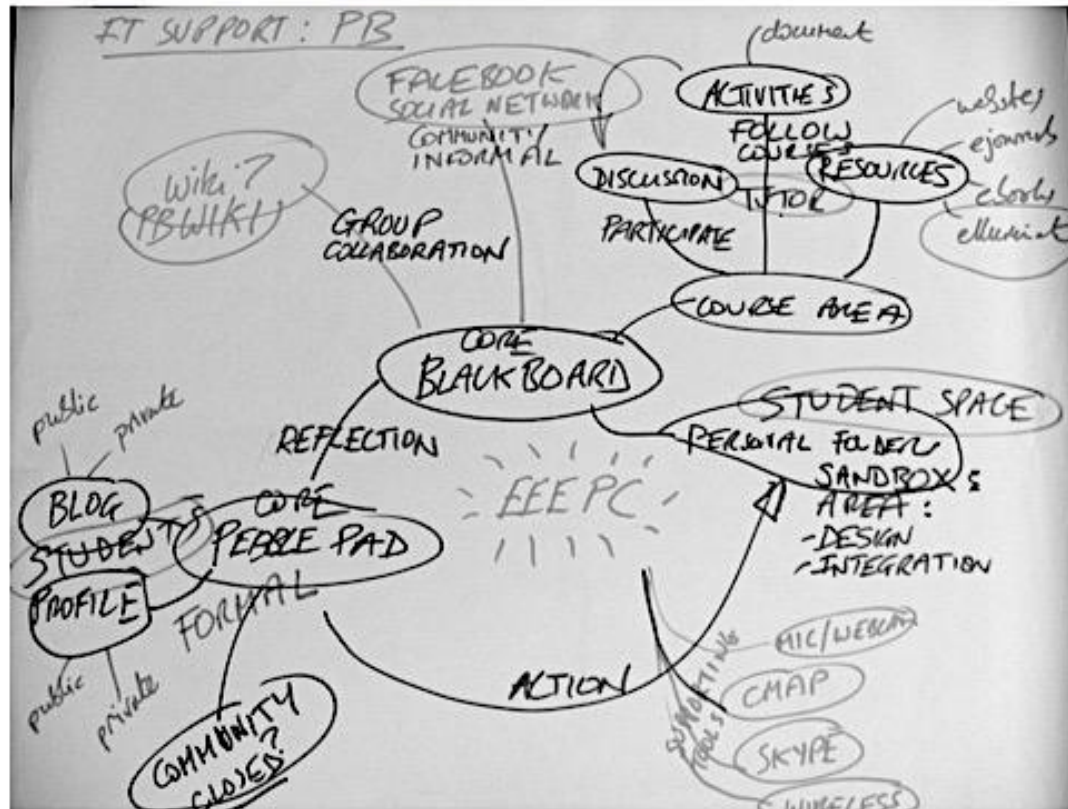
Comenta la actividades de por lo menos tres profesores. En alguna de tus intervenciones puedes elegir entre **responder** a los comentarios de tu entrada o **sumarte a la conversación** de otros.

Otros materiales

Condiciones para una red de conocimiento conectivo de Diego Leal disponible en:

<http://reaprender.org/cursos-abiertos/>

Funciones del tutor en Línea



Licencia Algunos derechos reservados por [steven w](#)

Estamos por entrar en el momento de la ruta relacionada al rol del profesor en cursos de modalidades alternativas. En esta semana reflexionarás sobre las implicaciones de las condiciones en las que se imparte tu curso en tu estilo docente (por ejemplo no es lo mismo un curso dirigido a nivel licenciatura que a posgrado, que los estudiantes sean de los primeros o últimos semestres, no es lo mismo el seguimiento que se tiene que dar en un curso de idiomas que a un curso de Liderazgo, etcétera). También conoceremos cuales son las funciones más importantes de un tutor en línea.

Perfil del curso

1. **Define** el perfil del curso que impartes actualmente o que moderarás en el futuro y reflexiona como estas condiciones impactan tu rol como tutor. Algunos de los elementos que puedes incluir son:
 - Contexto de la asignatura: nivel, semestre en que se toma, edades de los estudiantes, número de estudiantes inscritos, indicar si se trata de una materia obligatoria o no etcétera.
 - Objeto de estudio: Realiza un mapa de los contenidos a abordar en la actividad que diseñaste la sesión anterior. En caso de que ya tengas diseñado todo el curso piensa en términos de las actividades de la próxima semana.
2. No es lo mismo moderar un curso para estudiantes de licenciatura que de maestría, un curso de inglés o de dibujo. **Reflexiona** sobre las implicaciones que el contexto de la asignatura y el objeto de estudio tienen en tu labor como moderador del curso.
3. **Publica** ambos puntos en una entrada de blog bajo las categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Perfil del curso](#).

Funciones del tutor en línea

1. **Lee** el siguiente artículo llamado "Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico" de Claudia Marisa Pagano en <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
2. Realiza una entrada de blog (además clasificala en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Funciones del tutor](#)) que incluye una tabla con **ejemplos de actividades** que deberás realizar para moderar la actividad que trabajaste la semana pasada. En caso de que ya tengas diseñado todo el curso en una modalidad alternativa piensa en términos de las actividades que se realizarán en la semana del 3 al 7 de noviembre . Trata de no limitarte a los ejemplos que menciona la lectura.

Función	Ejemplos de actividades
Orientadora	
Académica	
Función institucional y de nexos	

Dialoga con otros profesores



Revisa las entradas de algunos profesores para conocer **otros territorios docentes** y cuáles son sus alcances que prevén.

Comenta la aportación de por lo menos tres profesores.

Prepara tu actividad



A partir del diseño de la actividad de la semana anterior, empieza a **preparar los recursos** que consideres necesarios para su realización, por ejemplo si en tu diseño propusiste un blog, pues este es el momento de abrirlo, redactar las indicaciones, enlazar los recursos. Recuerda que la idea es que se implemente en tu curso en la semana del 3 al 7 de noviembre.

Otros materiales

El reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual de Gabriela Eugenia Padilla Sánchez, Fernando Leal Ríos, Mauricio Hernández Ramírez y Julio Cabero Almenara disponible en: http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/fleal2012_o.pdf

Semana 5

Rutina de trabajo



Conversando con profesores de cursos de modalidades alternativas nos encontramos con que una actividad imprescindible es la organización de tiempos y actividades. En esta semana realizarás tu propia rutina de organización de trabajo docente.

Rutina de trabajo

1. Escribe una entrada de blog (clasifícala en la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Rutina de trabajo](#)) con el diseño de la rutina de trabajo docente con las siguientes características:
 - Define cuanto tiempo dedicarás a la moderación, recuerda las condiciones específicas de tu curso, consulta la entrada de tu blog de la semana pasada.
 - También con la ayuda de la tabla de las funciones de un tutor en línea, profundiza en las tareas a realizar, determina a qué hora serán atendidas y cuánto tiempo dedicarás a cada una, por ejemplo puedes definir momentos para revisar correo electrónico y otros canales de comunicación establecidos al principio del curso, dar seguimiento a foros, entradas de blogs, redes sociales etcétera, retroalimentar trabajos de la semana anterior, revisar la actividad de estudiantes en Moodle...
 - Delimita que dispositivos electrónicos y aplicaciones te pueden ayudar, Google calendar, iPhone reminders, Google Tasks, etcétera.
 - Durante la semana puedes consultar con otros profesores del curso y sus rutinas para enriquecer tu trabajo.

Dialoga con otros profesores



Comenta la aportación de por lo menos tres profesores. En alguna de tus intervenciones puedes elegir entre **responder** a los comentarios de tu entrada o **sumarte a la conversación** de otros.

Prepara tu actividad



Concluye la preparación de todos los recursos que consideres necesarios para la realización de la actividad que diseñaste. Recuerda que se implementará la próxima semana.

Otros materiales

Canal de YouTube Fronteras Educativas disponible en: <https://www.youtube.com/user/FronterasEducativas>

Para conocer el calendario de actividades y asistir a las sesiones de ágora viva: <http://blogs.iteso.mx/agora/agora-viva/>

Semana 6

Andamiaje en actividades en línea



Licencia  Algunos derechos reservados por [eirikref](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

El andamiaje es un concepto del enfoque sociocultural de la educación que consiste en una estructura provisional aportada por el moderador del curso o por sus pares más capacitados que sirve de apoyo para la construcción de nuevos aprendizajes y que es retirada una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente.

Gilly Salmon hace una adaptación de este concepto a la educación a distancia en un modelo de 5 etapas que muestra que pueden hacer los asesores para ayudar a que el estudiantes tengan éxito.

Dialoga con otros profesores



Comenta la aportación de por lo menos tres profesores. En alguna de tus intervenciones puedes elegir entre **responder** a los comentarios de tu entrada o **sumarte a la conversación** de otros.

Modera una actividad



Implementa la actividad que estuviste trabajando en sesiones anteriores.

Otros materiales


Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). "Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización", en: Moll, L. S. Vigotsky y la educación. Páginas 213-224.

Las nuevas universidades. El Fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea de Alejandro Miranda y Felipe Tirado disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60426901001>

Instructional Scaffolding disponible en: <http://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/scaffolding-in-education-a-definitive-guide/>

Patrones de comportamiento de los estudiantes



Licencia  Algunos derechos reservados por [danielfoster437](#)

En esta semana reflexionaremos sobre los tipos de estudiantes a los que nos podemos encontrar en un curso a distancia. Gilly Salmon en su libro *E-tivities: The Key to Active Online Learning* hace analogías del comportamiento de los estudiantes con el de algunos animales. La clasificación que realiza está en función de la frecuencia con la que el estudiante está activo en el curso y la forma en la que se involucra en las actividades.

La dinámica de esta semana será un poco diferente, realizaremos un trabajo de creación colectiva en un documento de Google. La idea es diseñar acciones concretas para interactuar con cada tipo de estudiante. ¡Leyendo las descripciones se darán cuenta que podemos identificarnos a nosotros mismos en alguno de los patrones!

Patrones de comportamiento de los participantes

1. Completen la [siguiente tabla](#) del documento de Google (si necesitan ayuda sobre su uso pueden consultar la página [Google Docs](#) de la sección Herramientario). Cada quien seleccione un tipo de estudiante para proponer acciones y completen las ideas de los demás, la idea es escribir propuestas de acciones y seguimiento para cada tipo de estudiante. Siéntanse libres de agregar otros tipos de estudiantes que no hayan sido incluidos en la tabla de Gilly Salmon. Un punto de partida para la reflexión es ¿Qué puedo hacer cuando...?
 - Un estudiante no entiende una instrucción
 - Se está perdiendo el foco en el tema de conversación
 - Se requiere más profundidad en los comentarios de los estudiantes.
 - Un estudiante está perdiendo motivación
 - Un estudiante está realizando de manera inadecuada las actividades...
 - Si lo deseas aporta a los comentarios de otros profesores
2. Una vez que hayan completado la actividad (recuerden que para ponerse de acuerdo y dialogar pueden recurrir a la [comunidad de G+](#)), nombren a un profesor encargado para publicar la tabla en una entrada bajo la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Patrones de comportamiento](#).

Reflexiona



En una entrada de blog **recupera la experiencia** de aplicación de la actividad de la semana anterior, para esto:

- Cuenta lo sucedido, nájralo de la manera más rica que puedas, poniendo especial cuidado en lo fue pasando con tus estudiantes.
 - Después reporta qué sentimientos registras en tus estudiantes durante todo este proceso ¿Fueron cambiando? ¿Qué les hizo cambiar?
- ¿Cómo se dio la interacción entre todos? ¿Para qué interactuaban? ¿Con quién lo hacían?
 - ¿Qué cosas ocurrieron como esperabas? ¿Qué cosas sucedieron de manera distinta? ¿Por qué crees que sucedió así?
 - Se cumplieron con los objetivos de aprendizaje esperados

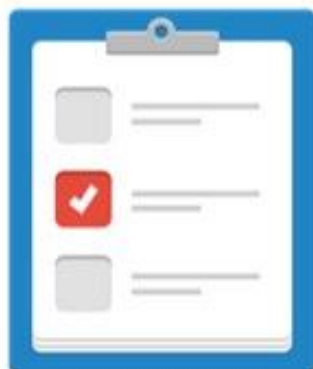
Semana 8

Cierre

Muchas gracias por haber compartido este tiempo y espacio con nosotros, nos encantaría saber tu opinión para mejorar en próximos ciclos de esta ruta de formación, ayúdanos respondiendo el [instrumento de retroalimentación a la ruta](#).

Para cerrar reflexiona sobre en que momento de tu desarrollo como docente te encuentras y cuales son las cosas que puedes mejorar poco a poco.

Autoevaluación



1. Crea una entrada en el blog y clasificala bajo la categoría [El rol del moderador](#) y la subcategoría [Autoevaluación](#).
2. Platicándonos cuáles fueron tus principales hallazgos, aprendizajes, retos, durante esta ruta, ¿qué te llevas?, ¿que se transformó en ti?